

اتجاهات معلمي مادة الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة مادبا نحو مناهج الرياضيات المطورة

The Attitude of Math Teachers for Higher Basic Stage in Ma'adaba Governorate Toward the Mathematics Developed Curricula

إعداد
أمل مصطفى نايف المعايعة

اشراف
الاستاذ الدكتور غازي الخليفة
مشرف مشارك
الدكتورة تغريد المومني

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس

قسم الإدارة والمناهج
كلية العلوم التربوية
جامعة الشرق الأوسط

أيار/2017

ب

تفويض

أنا أمل مصطفى معايعة أفوض جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا بتزويد نسخ من رسالتي ورقيا والكترونيا للمكتبات والمنظمات أو الهيئات والمؤسسات المعنية بالأبحاث والدراسات العلمية عند طلبها

الاسم: امل مصطفى نايف معايعة

التاريخ:٢٠١٧/٥/٢٢

التوقيع:

ج

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة في جامعة الشرق الاوسط – عمان وعنوانها "اتجاهات معلمي مادة الرياضيات للمرحلة الاساسية العليا في محافظة مادبا نحو مناهج الرياضيات المطورة"

واجيزت بتاريخ 2017/05/22

اعضاء لجنة المناقشة

		مكان العمل	**التوقيع**
الاستاذ الدكتور غازي خليفة	عضوا ومشرفا	جامعة الشرق الاوسط	
الاستاذ الدكتورة ابتسام مهدي	رئيسا	جامعة الشرق الاوسط	
الاستاذ الدكتور عبدالمهدي الجراح	عضوا وممتحنا خارجيا	الجامعة الاردنية	
الدكتورة تغريد المومني	عضوا ومشرفا مشاركا	جامعة الشرق الاوسط	

شكر وتقدير

اللهم لك الحمد حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه، ملء السموات وملء الأرض، وملء ما شئت من شيء بعد، أهل الثناء والمجد، أحق ما قال العبد، وكلنا لك عبد، أشكرك ربي على نعمك التي لا تعد، وآلائك التي لا تحد، أحمدك ربي وأشكرك على أن يسرت لي إتمام هذه الرسالة على الوجه الذي أرجو أن ترضى به عني.

ثم أتوجه بالشكر إلى من رعاني طالبة في برنامج الماجستير، ومعدا لهذا البحث أستاذي ومشرفي الأستاذ الدكتور غازي الخليفة، الذي له الفضل– بعد الله تعإلى – على البحث والباحث مذ كان الموضوع عنوانا وفكرة إلى أن صار رسالة وبحثا. فله مني الشكر كله والتقدير والعرفان.

كما أتوجه بالشكر للدكتورة تغريد المومني التي لم تبخل بالمساعدة والنصح. وأتوجه بالشكر الجزيل إلى جميع أساتذتي الفضلاء في قسم العلوم التربوية في جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا الذين لم يتوانوا في توجيهي وإمدادي بما احتجت إليه من كتب من مكتباتهم العامرة وتوجيهات و أراء.

ولا يسعني إلا أن أتقدم بجزيل الشكر إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الذين تفضلوا علي بقبول مناقشة هذه الرسالة ولا يفوتني ان اشكر من مد يد العون والمساعدة من محكمين لأداة الدراسة والمعلمين لتعاونهم في تطبيق الإجراءات

وآخر دعائي أن الحمدلله رب العالمين والصلاة والسلام على رسوله الكريم واسأل الله ان يتقبل مني هذا العمل لوجهه الكريم والله ولي التوفيق

الباحثة

أمل معايعة

الإهداء

إلى من رضاه عني هو زادي في دنياي و اخرتي ....والدي

إلى من قاسمتني هذا الجهد وهذا التعب وتحملت معي ما مضى بحلوه ومره ......أمي جميلة الأسمر الغالية فلو كان لي الأمر لاستبدلت اسمي بهذا العمل باسمك أنت فأنت الأجدر به.

إلى من شجعني على مواصلة مسيرتي العلمية وتحمل عناء العيش بعيدا إلى رفيق الدرب زوجي عبدالرحمن شهاب

إلى من دعمني بكل الوسائل وساندني بكل الأحوال......إخوتي محمد,عمر واحمد

إلى من دعمنني ووقفن معي و شاركنني اللحظات.....أخواتي أماني,هالة,ريم

ورغم المسافة والبعد دعموني ولو بدعاء.....إلى عائلتي في لبنان

إلى سبب الطموح وفلذة الكبد.....ادم

إلى الأهل والأصدقاء الذين شجعوني و ساندوا خطواتي ....كثر انتم أدامكم الله

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة

قائمة الجداول

قائمة الملحقات

اتجاهات معلمي مادة الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة مادبا نحو مناهج الرياضيات المطورة

إعداد

أمل مصطفى نايف المعايعة

مشرف

الأستاذ الدكتور غازي خليفة

مشرف مشارك

الدكتورة تغريد المومني

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن اتجاهات معلمي مادة الرياضيات للمرحلة الاساسية العليا في محافظة مادبا نحو مناهج الرياضيات المطورة, ولتحقيق هدف الدراسة تم اعداد مقياس الاتجاهات الذي تكون من (48) فقرة, موزعة على اربعة مجالات: الاهداف, المحتوى, الانشطة واساليب التدريس والتقويم.

تم التأكد من صدق وثبات الاداة ثم اختيار عينة عشوائية طبقية من معلمي ومعلمات الرياضيات للمرحلة الاساسية العليا, وبلغ عددهم 120 معلما.

وباستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لعينة واحدة ولعينتين مستقلتين, وتحليل التباين الاحادي, اظهرت الدراسة النتائج الاتية:

1. ان اتجاهات معلمي الرياضيات للمرحلة الاساسية العليا نحو مناهج الرياضيات المطورة كانت ايجابية على الدرجة الكلية وبمتوسط حسابي (3.13) وعلى مجال الاهداف

بمتوسط حسابي (3.37), المحتوى بمتوسط حسابي (3.15) والتقويم بمتوسط حسابي (3.73).

2. ان اتجاهات معلمي الرياضيات للمرحلة الاساسية العليا نحو مناهج الرياضيات المطورة كانت سلبية على مجال الانشطة واساليب التدريس بمتوسط حسابي (2.71).
3. وجود فرق ذو دلالة احصائية في اتجاهات معلمي الرياضيات للمرحلة الاساسية العليا نحو مناهج الرياضيات المطورة بين الوسط الحسابي الملاحظ والوسط الحسابي الفرضي, لصالح الوسط الحسابي الملاحظ وبمستوى دلالة ($\alpha \le 0.015$).
4. وجود فرق ذو دلالة احصائية في اتجاهات معلمي الرياضيات للمرحلة الاساسية العليا نحو مناهج الرياضيات المطورة وبمستوى دلالة ($\alpha \le 0.004$) تبعا لمتغير الجنس لصالح الاناث.
5. وجود فرق ذو دلالة احصائية في اتجاهات معلمي الرياضيات للمرحلة الاساسية العليا نحو مناهج الرياضيات المطورة تبعا لمتغير لخبرة عند المعلم وبمستوى دلالة ($\alpha \le 0.000$), تُعزى للمعلمين ذوي الخبرة (أقل من خمس سنوات)، و(عشر سنوات فأكثر) على الدرجة الكلية.
6. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية وبمستوى دلالة ($\alpha \le 0.076$) في اتجاهات معلمي الرياضيات للمرحلة الاساسية العليا نحو مناهج الرياضيات المطورة تعزى لمتغير المؤهل الاكاديمي للمعلم.

<u>الكلمات المفتاحية:</u> اتجاهات, معلمي الرياضيات, مناهج الرياضيات المطورة

The Attitude of Math Teachers for Higher Basic Stage in Ma'adaba Governorate Toward the Math Developed Mathematics Curricula

Prepared by

Amal M.Al-Maiah

Supervisor

Prof. Dr.Ghazi Khalefa

Supervisor assistant

Dr. Taghreed Al moumani

Abstract

This study aimed at investigating the attitudes of the mathematics teachers of the higher basic stage in Madaba towards the mathematics developed curricula, to achieve this aim an attitude scale was constructed with (48) items, distributed among four fields: Objectves, contents, Activities and Teaching method and evaluation, its validity and reliability were assured.

A classified sample of (120)male and female teachers were chosen randomly, using means, standard diviations,t-test and ANOVA for one sample and two independent samples, the study revealed the following results:

1. The attitudes of the mathematics teachers of the upper stage towards the developed mathematics curricula were positive on the total score

with mean (3.13) and on the field of objectives with an average of (3.37), content with an average of (3.15) and the calendar with an average of (3.73).

2. The attitudes of the mathematics teachers of the upper stage towards the developed mathematics curricula were negative on the field of activities and methods of teaching with an average of (2.71).

3. There is a statistically significant difference in the attitudes of the mathematics teachers of the higher elementary stage towards the mathematics curriculum developed between the observed arithmetic mean and the computational mean, in favor of the observed arithmetic mean and the significance level ($\alpha \leq 0.015$).

4. There is a difference of statistical significance in the attitudes of the mathematics teachers of the upper stage towards the developed mathematics curriculum and the level of significance ($\alpha \leq 00.004$) according to the gender variable in favor of females.

5. There is a statistically significant difference in the attitudes of the mathematics teachers of the upper stage toward the mathematics curriculum developed according to the variable of the teacher's experience and the level of significance ($\alpha \leq 00.000$), attributed to the experienced teachers (less than five years) and (ten years and more) .

6. There were no statistically significant differences ($\alpha \leq 0.076$) in the attitudes of the mathematics teachers of the higher elementary stage toward the developed mathematics curricula due to the variable of the academic qualification of the teacher.

Keywords: Attitudes, Mathematics teachers, Developed Mathematics Curricula

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة:

تتطلب المناهج الدراسية تطورا مستمرا يواكب ما يحدث لدى الأفراد والمجتمعات من تغيير في مختلف المجالات، وبما يتناسب مع العصر الحالي الذي يتسم بتطوراته التكنولوجية والعملية التعليمية إذ أنها ليست بمعزل عن هذه التطورات إذا ما أريد لها الرقي والازدهار. وقد أسهمت الرياضيات إسهاما واضحا في التطور العلمي والتكنولوجي؛ حيث تعد الرياضيات لغة رمزية عالمّية احتلت مكانة عالية بين صفوف المعرفة العلميّة.

ومما لا شك فيه، أن وجود الوعي العميق عند التربويين والقائمين على المناهج بأهمية مسايرة المنهاج الدراسي للتطورات الحياتية، يؤدي إلى بناء مناهج تربوية أكثر تطورًا وملاءمة، تعمل على مراعاة التطورات التكنولوجية القائمة ،كما تهتم بتلبية طموحات المجتمع واحتياجاته، إضافة إلى عنايتها بالفروق الفردية بين الطلبة والمتعلمين .

وينبغي أن تؤكد عملية التطوير ذلك التفاعل القائم بين مكونات المنهج من أهداف ومحتوى وأنشطة وأساليب تقويم؛ فالمعلم يعد حجر الأساس في العملية التعليمية، كما أنه القوة المؤثرة على التلاميذ، ومهنته في التدريس هي من أهم المهن حيث أنها المصدر الأساسي الرافد للمجتمعات بالمتخصصين والخبراء في مختلف المجالات.

لم تعد النظرة التقليدية للمعلم على أنه ناقل للمعرفة هي الأساس، بل أصبح يُنظر إليه كمهندس اجتماعي له قدرة كبيرة على تهيئة وسط مناسب من خلال البيئة المتاحة لتعليم الطلاب، مستخدما في ذلك المهارات والقدرات التي اكتسبها من خلال دراساته وتجاربه وخبراته، ومن خلال علاقاته الاجتماعية أيضا ، أو تلك العلاقات التي تنمو بينه وبين طلابه. ولإنسانية المعلم أثر واضح في تنفيذ المنهاج المدرسي؛ فاتجاهاته الإيجابية أو السلبية نحو عنصر من عناصر العملية التربوية لا يمكن تجنبها أو إقصاءها لما لها من أثر على العملية التعليمية.

ومن المؤكد أن الكتاب المدرسي يعد عنصرا مهمًا من عناصر العملية التعليمية، ومحط الاهتمام من قبل وزارة التربية والتعليم عند مباشرتها بتطوير المنهاج المدرسي، وكتب مادة الرياضيات خاصة ليست بعيدة عن هذا الاهتمام، فقد تدرجت وزارة التربية والتعليم في تطويرها منذ عام 2003 تماشيا مع خطة وزارة التربية والتعليم في الأردن بتطوير مناهج المراحل التعليمية الثلاث (مرحلة رياض الأطفال ، المرحلة الأساسية، المرحلة العليا) لتكون هذه المناهج محاكية لتطورات العصر وتمكينها من إنتاج متعلمين يمتلكون من المهارات ما يساعدهم على حل المشكلات التي تواجههم في حياتهم اليومية، وإبداع حلول للمساهمة في قطار المعرفة العالمي التنافسي، فقد قامت وزارة التربية والتعليم في الاردن في عام (2006) بتطبيق المرحلة الأولى من الكتب الجديدة على الصفوف : الأول والرابع والثامن والعاشر مع ما يرافق هذا التطبيق من أساليب تعلم وتعليم جديدة تجعل الطالب محور عملية التعلم، كما تقدم له المعرفة بأساليب وطرق متعددة ضمن عمل تشاركي، يوظف فيه الطالب حواسه المتعددة لبناء المعرفة وتذويتها (البنا وجلال ، 2012) . ولم تقف الوزارة عند هذه المرحلة ؛ بل تبعتها بمراحل عدة إلى أن وصلت إلى مرحلة تطوير كتاب مادة الرياضيات للصفوف الثامن والتاسع الأساسيين عام (2015) .

ويبيّن فيليبو وكريستو (Philippou & Christou 1998:189) "أن إحداث التغيرات المطلوبة في عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات يبدأ من النظرة التي يحملها المعلمون نحو الرياضيات واتجاهاتهم نحوها، وعليه فقد أخذت دراسة معتقدات المعلمين ومدركاتهم كعوامل مؤثرة على إجراءات التعليم والتعلم حيزاً بارزاً في اهمية تدريس الرياضيات، كما تتجسد هذه الأهمية باعتبار معتقدات المعلم أحد أهم جوانب منظومته المعرفية". ومن المؤكد هنا، أن المعتقدات الشخصية للمعلم لها الأثر الكبير والواضح في مجالات مختلفة سواء في أدائه التعليمي أو تمكنه من المادة العلمية وقدرته على البحث في ما هو أفضل، حيث أن الممارسات الصفية التي يتبناها المعلمون وفقاً لتفضيلاتهم الذاتية، ما هي إلا نابعة من اتجاهاتهم ؛ فالسلوك الصفي المهم لديهم هو نتاج معتقداتهم الشخصية"

(Levin & Wadmany ، 2006:157)

ونظرا لما لاتجاه المعلم من أثر واضح على مدخلات ومخرجات العملية التربوية ، ولاتصاله المباشر بالمنهاج التربوي المطور، فقد ارتأت الباحثة أن تتقصى اتجاهات المعلمين في محافظة مادبا نحو مناهج الرياضيات المطوّرة للمرحلة الأساسية العليا خاصة، لتكون هذه الدراسة تغذية راجعة لأصحاب القرار في معرفة ما يحمله معلمو هذه المرحلة من اتجاهات نحو مناهج الرياضيات المطورة، على اعتبار أنهم يشكلون الركن الأساسي في تنفيذ هذا المنهاج في المرحلة الأساسية العليا .

مشكلة الدراسة:

بالرغم من الاختلافات الظاهرية في تعريف مفهوم الاتجاهات إلا أنها تتفق جميعا بوجود نوعين من الاتجاهات نسبة إلى شدتها: الاتجاهات الإيجابية والاتجاهات السلبية، مما يوجه إدارات

المؤسسات التعليمية ممثلة بوزارة التربية والتعليم إلى أهمية تعزيز الاتجاهات الإيجابية للأفراد وإزالة الاتجاهات السلبية المؤدية إلى التوتر والإحباط، ولتحقيق ذلك، لا بد من معرفة نوع الاتجاهات وأسباب تكوينها للوصول إلى أساليب مناسبة في معالجتها، إذ إن أهمية معرفة اتجاهات المعلمين نحو موضوع معين كالمناهج المطورة وما ينتج عنها من كتب مقررة تمثلها قد يساعد في التنبؤ بما سيقوم به المعلم نحو هذا الموضوع.

إن أية محاولة لمراجعة المناهج تعد أمرا مرغوبا فيه في أي مكان، إلا أن هذا الدافع يزداد شدة بتاثره بعوامل عديدة قد يكون من بينها، إن لم يكن من أهمها، اتجاهات المعلمين نحوها، مما قد يؤدي إلى الإحساس بالحاجة إلى مراجعة المنهاج لاستبعاد ما قد يظهر أثناء تدريسها من جانب المعلمين نحوها، وما قد يشكلونه من اتجاهات قد تعمل على تحقيق الأهداف، أو قد تعيق تحقيقها.

لقد عقدت الباحثة لقاءات مفتوحة مع بعض معلمي ومعلمات الرياضيات لمرحلة التعليم الأساسي العليا، لاستقصاء آرائهم حول مناهج الرياضيات المطورة، والتي يمكن تلخيصها بأن بعض الوحدات سهلة التنفيذ، في حين أن بعضها صعبة التنفيذ، وينطبق الأمر نفسه على الأنشطة والتدريبات المقترحة لتحقيق الأهداف.

كما أشار معلمو الرياضيات الذين تمت مناقشتهم والحوار معهم إلى أن وحدات الحاسوب التي أدرجت في المنهاج الجديد بحاجة إلى عدة أمور لتنفيذها ، ومنها توفير البنية التحتية لها، حيث أن بعضها غير كاف، كما أن عددا من المعلمين الجدد لا يمتلكون المهارات الحاسوبية، وهم بحاجة إلى دورات تدريبية كتلك التي عقدت للمعلمين القدامى. وكما اضاف المعلمون عن عدم تزويدهم بنسخ من دليل المعلم، الذي يساعد في توضيح بعض المسائل أو الأنشطة المرافقة للدروس في المنهاج.

لا ريب أن نجاح المنهاج الدراسي منه منهاج الرياضيات يرتكز على تحقيق الأهداف التي وضعت له، إذ يعتمد على مقومات عديدة قد تكون من أهمها اتجاهات المعلمين نحو هذا المنهاج أو ذاك، نظرا للدور الأساسي للمعلم في تحسين العملية التعليمية وتطويرها، خاصة أن المعلم يحتل مكانة في مقدمة المنفذين لها، وعليه يمكن التعرف على مدى ملائمة المنهاج لقدرات الطلبة واحتياجاتهم، وقد أشارت بعض الدراسات السابقة في نتائجها إلى أن معوقات التدريس قد تؤثر على اتجاهات المعلمين وتؤدي بالتالي إلى العزوف عن مهنة التدريس (Rosenhols & Smylie، 1984).

وتراوحت الدراسات السابقة في نتائجها بين اتجاهات إيجابية لمعلمي الرياضيات نحو أهداف المقرر (بابكر علي ، 2002) ، (Sugar; Crawlay & Fine، 2005)، في حين أظهرت نتائج دراسات سابقة أخرى وجود اتجاهات سلبية للمعلمين نحو المنهج المطور (عبدالرحيم،1984).

وأوصت بعض الدراسات بضرورة إشراك المعلمين في إعداد الكتب المدرسية لمادة الرياضيات، لوجود اتجاهات سلبية لدى المعلمين نحو كتب الرياضيات المقررة وبرامجها التدريبية (بابكر علي،2002) لذلك ستحاول هذه الدراسة تقصي اتجاهات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا نحو المناهج المطورة لمادة الرياضيات.

هدف الدراسة وأسئلتها:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو مناهج الرياضيات المطورة وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما شدة اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو مناهج الرياضيات المطورة في المدارس الحكومية في محافظة مادبا؟
2. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو مناهج الرياضيات المطورة والوسط المتصل على مقياس الاتجاهات؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو مناهج الرياضيات المطورة تعزى لسنوات خبرة المعلم؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو مناهج الرياضيات المطورة تعزى لجنس المعلم؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو مناهج الرياضيات المطورة تعزى للمؤهل الاكاديمي؟

أهمية الدراسة:

من المؤمل من هذه الدراسة انها ربما:

1. تفيد القائمين على تطوير المناهج المدرسية من خلال تزويدهم بتغذية راجعة حول اتجاهات المعلمين نحو المناهج المطورة المنفذة.

2. يستفيد المعلمون من نتائج هذه الدراسة بالمقارنة بين اتجاهاتهم واتجاهات زملائهم نحو مناهج الرياضيات المطورة.
3. تفيد مؤلفي كتب الرياضيات المقررة على طلبة المرحلة الأساسية العليا بالتدقيق بمكونات اتجاهات معلمي الرياضيات نحو المناهج المطورة للأخذ بها عند إعداد كتب الرياضيات.
4. تدفع الدراسة بوزارة التربية والتعليم إلى ضرورة العمل على إشراك معلم الرياضيات في عملية تطوير المناهج بطريقة أو بأخرى.
5. تسهم هذه الدراسة في تحفيز الباحثين على إجراء دراسات مشابهة في علوم مختلفة ومعايير مختلفة.

حدود الدراسة:

تم تنفيذ الدراسة ضمن الحدود الآتية:

1. الحد البشري : معلمو المرحلة الأساسية العليا .
2. الحد المكاني: المدارس الحكومية في محافظة مادبا .
3. الحد الزماني: الفصل الدراسي الثاني 2017/2016

محددات الدراسة :

يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بالآتي:

- دلالات صدق وثبات أداة الدراسة .
- صدق وجدية المستجيبين لأداة الدراسة .
- عينة الدراسة ومجتمع الدراسة المسحوبة منه والمجتمعات المماثلة.

مصطلحات الدراسة:

الاتجاهات:

يعرف الشمالي (2000:34) الاتجاهات بأنها "استعداد مكتسب يتكون عند الشخص نتيجة لعوامل مختلفة تؤثر في حياته، فيوجه استجاباته سلبا أو إيجابا نحو الأشخاص أو الأفكار أو الأشياء أو القضايا المطروحة".

وتعرف الباحثة الاتجاهات إجرائيا بأنها الدرجة التي سيحصل عليها المستجيب على استبانة الاتجاهات نحو المناهج المطورة التي أعدتها الباحثة لهذا الغرض.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

تناولت الباحثة في هذا الفصل الأدب النظري والدراسات السابقة وما له علاقة بموضوع الدراسة الحالية وفيما يلي توضيح لذلك :

أولا: الأدب النظري:

سيتم تحت هذا العنوان تناول الموضوعات الآتية : مفهوم الاتجاهات، أنواع الاتجاهات، تكوين الاتجاهات، المكونات الأساسية للاتجاهات، الخصائص العامة للاتجاهات، تغيير الاتجاهات وقياس الاتجاهات، كما سيتم التطرق إلى مفهوم تطوير المنهج، أسباب تطوير المنهج، أسس تطوير المنهج ، خطوات تطوير المنهج، وفي ما يلي تفصيل ذلك :

مفهوم الاتجاهات:

إن أول من استخدم مصطلح اتجاه (Attitude) حسب مرعي وبلقيس (1982)، هو العالم هربربت سبنسر (Herbert Spencer) الذي أشار إلى أن الاتجاه الذهني عامل مؤثر بمسائل مثيرة للجدل ، وتعد الاتجاهات من العناصر المهمة والمؤثرة في سلوك الفرد حيث تعتبر المحرك لدوافع الأفراد العاملين في منظمة معينة.

ويعرف بوجادروس(Bogadros) الاتجاهات كما جاء في الكندري (1992،249)، بأنه " الميل الذي ينحو بالسلوك قريباً من بعض عوامل البيئة أو بعيداً عنها،ويضفي عليها معايير موجبة أو سالبة تبعاً لانجذابه إليها أو نفوره منها" ، وقد ورد العديد من التعريفات المختلفة للاتجاهات فقد عرّف أبوعميرة (2000،204)الاتجاه بأنه : "مفهوم يعكس استجابات الفرد وسلوكاته نحو

الموضـوعات والمواقـف الاجتماعيـة، وتتسـم اسـتجابات الفـرد بـالقبول بـدرجات متباينـة أو بـالرفض بدرجات متباينة أيضا".

وعرّف علام الاتجاه (2007،177) بأنه: "مشاعر إيجابية أو سلبية موجهة نحو كينونة اجتماعية معينة أو مواقف أو مؤسسات او أشخاص، أو جماعات، أو أفكار." ، وعرفته نيوهاوس(Newhouse ,2010 ,26)، بأنه "شعور إيجابي أو سلبي دائم نحو شخص، شيء أو قضية معينة" .

ويشير مفهوم الاتجاه إلى أنه "ميل أو نزوع للتصرف بطريقة إيجابية أو سلبية نحو لأشخاص أو الأفكار أو الأحداث" (Cooper & Haney،1999،64) ،ويعرف خليفة ومحمود (2003،16) الاتجاه بأنه "ميل عاطفي نحو شيء أو رفضه".

و جاء في سويف (317،1983) تعريف إلبورت (Allport) حيث عرف الاتجاه بأنه " حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي تنتظم من خلال خبرة الشخص ، وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثير الاستجابة" .

بـالرغم مـن الاختلافـات الظاهريـة فـي تعريـف مفهـوم الاتجـاه إلا أنهـا تتفـق بوجـود نـوعين مـن الاتجاهات نسبة إلـى شدتها، الاتجاهـات الإيجابيـة والاتجاهـات السلبية، ممـا يوجـه إدارة المؤسسـات التعليمية ممثلة بوزارة التربية والتعليم إلى أهمية تعزيز الاتجاهات الإيجابية للأفراد والعمل على إزالة الاتجاهـات السـلبية المؤديـة إلـى التـوتر والاحبـاط، ولتحقيـق ذلـك لا بـد مـن معرفـة نـوع الاتجاهـات وأسباب تكوينها للوصول إلى أساليب مناسبة في معالجتها، حيث أن أهمية معرفة اتجاهات المعلمين نحو موضوع معين يساعد في التنبؤ بما سيقوم به المعلم نحو هذا الموضوع .

أنواع الاتجاهات :

يحمل الفرد اتجاها نحو موضوع ما، إلا أن سلوكياته نحوه قد تكون متناقضة ، أو أن آراءه في بعض الأحيان تكون متذبذبة، وهو ما يسهل عملية تبديله وتغييره . كما قد تكون الاتجاهات موجبة ، أي معبرة أو متطابقة مع موضوع الاتجاه ، وقد تكون سالبة في الحالة التي يكون فيها الفرد ضد موضوع الاتجاه ويعبر عن كرهه له، وللاتجاهات في علم النفس أنواع مختلفة (ملحم،1995) وهي :

1. الاتجاهات الجماعية والاتجاهات الفردية ،اذ تعبر الاتجاهات الجماعية عن اراء عدد كبير من افراد المجتمع،في حين الاتجاهات الفردية هي ما يميز فردا عن اخر.

2. الاتجاهات الموجبة والاتجاهات السالبة ،اذ تقوم الاتجاهات الموجبة على تأييد الفرد وموافقته ،في حين الاتجاهات السلبية تقوم على معارضة الفرد وعدم موافقته.

3. الاتجاهات القوية والاتجاهات الضعيفة ،فالاتجاه القوي هو الذي يبقى قويا على مر الزمان ،اما الاتجاه الضعيف فيمكن للفرد ان يتحلى عنه بسهولة.

مراحل تكوين الاتجاهات:

إن ما يتعلمه الفرد من بيئته المحيطة به وما يمر به من تجارب شخصية وممارساته التي يقوم بها وعادات الحياة وأنماطها أمور لها دور في تكوين الفرد لاتجاهات مختلفة نحو مواضيع معينه ، وهذا التكوين ليس وليد اللحظة بل يمر بمراحل مختلفة شهيب (1998):

المرحلة الإدراكية (المعرفية): يكون الاتجاه في هذه المرحلة ظاهرة إدراكية أو معرفية تتضمن تعرف الفرد بصورة مباشرة على بعض عناصر البيئة الطبيعية والبيئة الاجتماعية التي تكون من طبيعته المحتوى العام لطبيعة المجتمع الذي يعيش فيه .فمثلا قد يتبلور الاتجاه في نشأته حول أشياء مادية،

كالبيت المريح أو الحديقة الهادئة، وحول نوع خاص من الأفراد كالإخوة و الأصدقاء والجيران و حول نوع محدد من الجماعات كالأسرة و النادي أو حول بعض القيم الاجتماعية كالشرف، التضحية ...الخ.

مرحلة نمو الميل نحو شيء معين : وتتميز هذه المرحلة بميل الفرد نحو شيء معين فمثلا أن أي طعام حتى يرضي الجائع و لكن الفرد يميل إلى بعض أصناف خاصة من الطعام، وقد يميل إلى تناول طعامه على شاطئ البحر، و بمعنى أدق أن هذه المرحلة من نشوء الاتجاه تستند إلى خليط من المنطق الموضوعي و المشاعر و الإحساسات الذاتية بمعنى أن الفرد في هذه المرحلة يحاول تقسيم نتائج تفاعله مع المثيرات ويكون التقسيم مستندا إلى ذلك الإطار المعرفي الذي كونه الفرد لهذه المثيرات بالإضافة إلى عدة اطر أخرى منها ما هو ذاتي غير موضوعي أي يحتوي على الكثير من الأحاسيس و المشاعر المتصلة بهذا المثير.

مرحلة الثبوت و الاستقرار (المرحلة التقريرية) : الثبوت هو المرحلة الأخيرة و تعني تبيان الشكل الذي أصبح عليه الاتجاه وثبوت الميل نحو الأشياء لتشكيل الاتجاه،أي أن هذه المرحلة تتميز بثبوت الفرد على شيء ما و بالتالي تعد المرحلة الأخيرة التي يتخذ فيها القرار.

مكونات الاتجاهات :

حين يتكون الاتجاه يصبح له ثلاثة مكونات هي:

المكون المعرفي:

وهو المرحلة الأولى في تكوين الاتجاه، ويتكون عن طريق البيئة المحيطة بالفرد ودرجة ثقافته وتعليمه، حيث يتضمن المعتقدات والمعارف نحو موضوع ما. فالمكون المعرفي هو مجموعة الخبرات نحو موضوع ما يكتسبها الفرد من تجاربه السابقة و خبراته المبنية عليها ؛ مما يعطيه القدرة على الاستعداد للاستجابة والتقويم لمواقف في ظروف مماثلة. (كامل،2001).

المكون العاطفي:

ويعتبر العامل الأقوى المؤثر في السلوك الذي يعكس اتجاها نحو موضوع معين، فعندما يشعر الفرد بعاطفة ما نحو موضوع معين فإن هذه العاطفة ستؤثر في طريقة التعبير والتصرف نحو هذا الموضوع مهما كانت المراحل التي مر بها الفرد ليصل إلى تكوين عاطفته (Daft&Marcic، 2008)

المكون السلوكي:

وهو انعكاس الاتجاه، فالسلوك المرتبط بالاتجاه هو مجموع التعبيرات والاستجابات الواضحة التي يقدمها الفرد في موقف ما نحو مثير معين، فالاتجاه مرتبط بالسلوك وينبئ بالسلوك المستقبلي للفرد، فإذا كان اتجاه الفرد إيجابيا نحو موضوع ما ، فإنه يعمل على مساندة ومعاونة الاتجاه وإذا ما كان الاتجاه سلبيا، فإنه يعمل على طمس معالم السلوك. (Laura&Delores،2006)

خصائص الاتجاهات:

تتميز الاتجاهات بعدة خصائص منها: (صديق، 2012)

- الاتجاهات قابلة للقياس والتقويم.
- تتمتع الاتجاهات بخاصية الثبات والاستقرار النسبي.

-الاتجاهات متدرجة من الإيجابية الشديدة إلى السلبية الشديدة .

-الاتجاهات مكتسبة متعلمة وهي قابلة للتعديل والتطوير.

- بحسب المثيرات والمتغيرات المرتبطة بها ؛ تتعدد الاتجاهات وتتنوع.

- للاتجاهات ثلاثة مكونات أساسية: معرفية وعاطفية وسلوكية.

-قد تكون أحيانا متناقضة بين اتجاهات الشخص المتكونة من خبراته الخاصة، وبين الاتجاهات التي يجب أن يتمثلها تبعاً لثقافة مجتمعه وقيمه وعاداته وقوانينه.

- ترتبط الاتجاهات بثقافة المجتمع وقيمه وعاداته، وتختلف من بيئة اجتماعية إلى أخرى.

-توجه سلوك الأفراد والجماعات في أحيان كثيرة.

تغيير الاتجاهات:

لا تعد عملية تغيير الاتجاهات عملية سهلة بل إنها من العمليات الحساسة والدقيقة والمعقدة؛ لأنها مرتبطة ومتصلة بشكل كبير في نفسية الفرد، فإذا ما أرادت مؤسسة ما اتخاذ قرار معين كتغيير أو تعديل لتطوير جانب معين ؛ فإنها ستواجه مقاومة الأفراد إذا ما كانت اتجاهات الأفراد في هذه المؤسسة لا تتوافق مع فلسفة التطوير.

وبهذا الصدد فإن عملية تغيير أو تعديل الاتجاهات لا تتم بصورة عشوائية ، وإنما يجب أن تتم وفق منهجية وآلية سليمة حتى تكون عملية وذلك باتباع الخطوات الآتية: (عساف ، 1994)

1. تحديد الاتجاهات التي نرغب في تغييرها أو تعديلها .
2. تحديد الاتجاهات المرغوبة التي نريد تكوينها .

3. تحديد الكمية والنوعية بين الاتجاهات القديمة وبين الاتجاهات التي نرغب في تكوينها وهذا الاختلاف يسمى (الفجوة السلوكية) .

قياس الاتجاهات :

ظهرت العديد من المقاييس المختلفة لقياس الاتجاهات أهمها:

1. مقياس ليكرت:

من أكثر المقاييس استخداما ، حيث يضع عددا من العبارات حول موضوع ما ، وعلى عينة الدراسة أن يجيبوا وفق تدرج معين ولكل إجابة درجة محددة وفق التدرج المناسب، فقد يكون ثلاثيا أو خماسيا أو سباعيا والشائع هو التدرج الخماسي كالآتي :

موافق بشدة، موافق، محايد ، معارض، معارض بشدة

(5) (4) (3) (2) (1)

وبعد ذلك يتم القيام بعمليات إحصائية وحسابية للوصول للنتيجة، وقد ذكر ميخائيل (1996) بأن مقياس ليكرت (Likert) يتضمن عددا من العبارات أو البنود التي تعبر بمجموعها عن الاتجاه ، ويمكن من خلال تطبيقه التمييز بين الأفراد من حيث شدة اتجاههم نحو ظاهرة معينة.

وفي ضوء ما سبق ، يمكن النظر إلى أن الاتجاه يقع على خط مستقيم، وتشكل الاستجابة بدرجة محايد نقطة الاستناد أو الوسط المتصل على الخط ، ويمكن اعتباره الوسط الفرضي، فما فوقه نحو اليمين يشير إلى اتجاه إيجابي وما دونه نحو اليسار يشير إلى اتجاه سلبي، مما يساعد على التعرف على شدة الاتجاه.

2. طريقة جتمان (Guttmann)

إن استخدام طريقة جتمان في القياس يعتبر محدودا وتتميز هذه الطريقة عن غيرها من الطرق الأخرى في تحديد نقطة الاختيار ففي المقاييس السابقة لا نستطيع تحديد الفقرات التي أجاب عنها المجيب إذا عرفنا درجته الكلية. لأن هذه الفقرات ليست متسلسلة منطقيا بشكل يجعلها تبدوا كوحدات قياس ثابتة ، وغالبا ما يكون تدرج جتمان خماسي.

تتلخص هذه الطريقة في المحاولة لإيجاد مقياس يشبه المقياس الذي يستخدم لكشف قوة الرؤية أو الإبصار عند الأفراد؛ فقوة الرؤية أو الإبصار عند الفرد هي 6/5 على سبيل المثال ، ففي هذه الحالة توضح لنا هذه العلامة عدد الصفوف التي يستطيع الفرد أن يميزها، وعدد الصفوف التي يعجز عن تمييزها في لوحة الكشف، وهذه العلامة تعني أن الفرد يرى كل ما هو أقل من درجة 6/5، وإن إبصاره لا يزيد عن هذه العلامة، وبالمثل إذا كانت رؤية الفرد هي (6/ 6) ، فإن هذا يعني أنه يستطيع أن يرى كل ما هو أقل من رؤية (6/ 6). ويعتبر هذا النوع من المقاييس، مقياسا تجميعيا صحيحا ، حيث يستدل من خلاله على الصفوف التي يراها الفرد المفحوص من درجته النهائية وهذا (في نظر جتمان)هو أحد الأسس الهامة التي تميز المقياس الصحيح.

وتهدف طريقة جتمان إلى عمل مقياس بحيث إذا وافق فرد على عبارة معينة فلا بد (في الغالب) أن يكون قد وافق على كل العبارات التي هي أدنى منها، ولا يوافق على كل العبارات التي هي أعلى منها، فإذا أمكن أن يحقق المقياس هذا، فإنه يمكن من خلال العلامة التي يحصل عليها الفرد التعرف على العبارات التي وافق عليها بالذات، وفي هذه الحالة لن يشترك شخصان في درجة واحدة على مقياس جتمان،إلا إذا كانا قد اختارا نفس العبارات، وعليه فإن جتمان يرى أنه لا يوجد تفسير للعلامة التي يحصل عليها إلا تفسيرا واحداً، وهو أن درجة الشخص هي النقطة التي تفصل بين كل

العبارات الدنيا التي وافق عليها والعبارات العليا التي لم يوافق عليها، وهذا ما يميز – في نظر جتمان– المقياس التجمعي الصحيح. (قطيط،2009)

مفهوم تطوير المنهج:

لقد وردت تعريفات عديدة لمفهوم تطوير المنهج، منها أن تطوير المنهج عبارة عن " إدخال تجديدات ومستحدثات في مجالها ؛ بقصد تحسين العمليّة التربويّة ، ورفع مستواها ، بحيث تؤدّي في النهاية إلى تعديل سلوك التلاميذ ، وتوجيه هذا السلوك في الاتّجاهات المطلوبة ، ووفق الأهداف المنشودة " (سرحان،1985،206) .

ويشير مصطلح تطوير المنهج إلى عمليّة (Process) تتناول منهجًا قائمًا بهدف الوصول إلى رفع كفايته وفاعليّته ، وكان هذا المصطلح يعني لدى بعض التربويين تحسين المنهج القائم جزئيّاً أو كلّيّاً أو تغييره والاستعاضة بغيره ، وهذا ما أشار إليه كلّ من مجاور والديب (1421هـ) ، فقد ذكرا أنّ تطوير المنهج هي عمليّة يقصد بها " إجراء تعديلات مناسبة في بعض أو كلّ عناصر المنهج ومجاله ، وفق خطّة مدروسة من أجل تحسين العمليّة التربويّة ، ورفع مستواها " .

ويأتي تعريف لبيب ومينا(1993) مبرزاً مصطلح التغيير عند حديثه عن مفهوم تطوير المنهج ، مبيّنا أنّ ذلك التغيير قد يقتصر على أحد مكوّنات المنهج ، حيث ذكرا أنّ تطوير المنهج هو " ذلك التغيير الكيفيّ في أحد مكوّنات المنهج أو في بعضها ، أو جميعها والذي يؤدّي إلى رفع كفاءة المنهج في تحقيق غايات النظام التعليميّ من أجل التنمية الشاملة".

إنّ التعريفات السابقة لمفهوم تطوير المنهج تجعل في معظمها غاية التطوير هي تحسين المنهج القائم (Improvement) ؛ أو تغييره (Change) ؛ لأنّها تتحدّث عن إجراء تحسينات أو تغييرات جزئيّة أو كلّيّة منتخبة في مكوّنات المنهج المدرسيّ ، وهي بذلك تندرج ضمن عمليّات التطوير التقليديّة ، فالمنهج الحديث يتشكّل من جملة من المكوّنات والأسس المتكاملة المتفاعلة فيما بينها، وأيّ تغيير أو تطوير ينال أحدها ، لا بدّ أن يطال العناصر الأخرى ، فتطوير المنهج الحديث لا يمكن أنّ يتّصف بالجزئيّة ، بل يمتدّ إلى أسس المنهج ومكوّناته وبيئته البشريّة والمادّيّة ، دون أيّ استثناء . ولذلك ترى الباحثة أنّ مفهوم تطوير المنهج Development يعني إعادة النظر في المنهج القائم بكل مكوّناته وأسسه ومجالاته ، وبشكل يتناسب ونتائج التقويم ؛ بهدف الارتقاء بجدارته العلميّة ، وجدواه العمليّة ؛ لتحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلّمين، بما ينسجم وأهداف التنمية الشاملة للمجتمع .

أسباب تطوير المنهج:

هناك العديد من المبررات لعملية تطوير المنهاج أهمها ، (إبراهيم،1991)

- ما يحدث من تطور في العلم التربوي وفي نظريات بناء المناهج وليس هناك حاجة إلى التدليل على أن الإنسان يسعى دائما إلى تطوير أساليبه بقصد الارتفاع فى مستوى الكفاية فى أي عمل ، ومن هنا فهو دائم البحث عن الحقائق الجديدة التى تتيح له معرفة ما يحيط به من ظروف ؛ وبالتالي تسمح باكتشاف سبل جديدة لم يكن يعرفها من قبل .
- ما يحدث من تطورات اجتماعية واقتصادية في المجتمع الأمر الذي يتطلب مراجعة مناهج التعليم فى المدراس لمعرفة مدى ملاءمتها لهذه التطورات فكل مجتمع حريص على نقل مقوماته الأساسية إلى أبنائه الذين يستلمون الرسالة بعد آبائهم.

- ما يحدث من تطورات في المعرفة الإنسانية فالتربية سواء كانت عملية نقل ثقافي أم تجديد للواقع الثقافي أم تدريب الفرد على الحياة في المجتمع فإنها تستمد مادتها من التراث الثقافي ومن أوجه نشاط الإنسان .

أسس تطور المنهاج:

لقد تطرق العديد من المربين والمتخصصين إلى أسس تطوير المنهج، ومن بين هؤلاء (الزوبعي، الجنابي،2003) اللذان أشارا إلى عدد من الأسس والاعتبارات المتعمده في تطوير وبناء المنهج كالآتي:

- أن تتضمن المناهج ترجمة لأهداف التعليم المهني والفني والتقني إلى حقائق ملموسة.
- تنويع الأنشطة والأساليب في تنفيذ المنهج.
- المرونة وقابلية المنهج للتعديل والتحديث وفق المستجدات والتطور التكنولوجي.
- أن تتسم المناهج بالشمولية وأن تراعي الأفراد من جميع الجوانب.
- أن تجسد المناهج أهمية الجانب العملي والتطبيقي على الجانب النظري.
- اعتماد التدريب على قاعدة عريضة من المهارات الأساسية ثم التخصص في مجال واحد بعد ذلك.

خطوات تطوير المنهج:

يمر المنهج بخطوات عديدة للوصول إلى شكله النهائي: (الجمل،1983)

1- ظهور الحاجة إلى تطوير المنهج ويكون بالاستجابة إلى إحساس العاملين في مجال المناهج وأحيانا من جانب سلطات الدولة العليا ووسائل الإعلام والتدريب والتوجيه.

2- تحديد الأهداف التربوية في ضوء التطورات العالمية الحديثة والبيئة والفلسفة وخصائص الفرد.

3- وضع خطة شاملة للتطوير ذات أهداف تربوية سلوكية تحدد المجالات والجوانب الدراسية التي سينصب عليها التطوير في كل مرحلة وعدد الساعات المخصصة لتدريس كل مجال وطبيعة اليوم المدرسي وتحديد معدلات أداء المعلمين.

4- اختيار المساقات الدراسية – المقررات الدراسية أو الخبرات التعليمية – والتنسيق بينها.

5- اختيار أنواع النشاط المناسبة وتحديد الوسائل التعليمية التي تعين على تحقيق أهداف المنهج.

6- دليل المعلم لكي يساعد المعلم على تحقيق أهداف التطوير واتجاهاته.

7- تجريب المنهج المطور أو المقترح ومتابعته.

ثانيا: الدراسات السابقة

لقد اطلعت الباحثة على عدد من الدراسات السابقه ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية وصنفت تلك الدراسات في محورين هما:

1. الدراسات السابقة ذات الصلة باتجاهات المعلمين نحو مادة الرياضيات .
2. الدراسات السابقة ذات الصلة باتجاهات المعلمين نحو المواد الدراسية الأخرى.

وفي ما يلي توضيح لكل محور:

المحور الأول: الدراسات السابقة ذات العلاقة باتجاه المعلمين نحو مناهج الرياضيات:

أجرى(Ponte&Matos ,1994) دراسة ركزت على اتجاهات المعلمين والطلبة في البرتغال المشاركين في برنامج تجريبي لتطوير المناهج الدراسية التي تهدف إلى التعلم النشط وتركز على

العمل الجماعي خاصة في مجال مناهج الرياضيات وأساليب تدريس الرياضيات، وقد وجدت الدراسة اتجاهات إيجابية نحو المحتوى واتجاهات سلبية نحو تصميم الكتاب وتنفيذه.

كما أجرى المقوشي (1996) دراسة هدفت إلى استطلاع آراء موجهي ومعلمي الرياضيات بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية حول كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي من حيث ملائمة لغته وطريقة عرضه وملائمته لقدرات الطلاب وللخطة الدراسية المعتمدة، وتوصلت الدراسة إلى أن محتوى الكتاب مناسب من حيث اللغة وطريقة العرض، إلا أنه لا يلائم المرحلة الذهنية للطلاب، ولا يتناسب مع الخطة المحددة، وأوصت في ضوء ذلك بإعادة النظر في كتاب الرياضيات.

وتناولت دراسة بابكر علي (2002) مراحل تطور منهج الرياضيات والمشاريع العالمية لتطويرها ، وأهدافها واتجاهاتها التربوية ، لإعداد معلم الرياضيات وتدريبه، والكتاب المدرسى وسبل تطويره وتقويمه ، وهدفت إلى معرفة اتجاهات معلمي المادة نحو المقرر ومدى تحقيقه لأهدافه والتعرف على اتجاهاتهم نحو الكتب المدرسية المقررة ونوع التدريب الذى يتلقاه المعلم ، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي ومقياسا للاتجاهات على طريقة ليكرت Likert للوصول إلى النتائج بصورة كمية ، وأيضا استخدمت الدراسة النسب المئوية والوسط الحسابي لنفس الغرض ، واستخدمت الاستبانة لجمع المعلومات بعد التاكد من صدقها وثباتها ، وتألفت عينة الدراسة من (100) معلم ومعلمة من معلمي الرياضيات بولاية الخرطوم تم اختيارهم بصفة طبقية منتظمة من مصححي الشهادة السودانية (2000 – 2001م)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية : اتجاهات المعلمين موجبة نحو أهداف المقرر ، وسالبة نحو الكتب المقررة وبرامجها التدريبية ، وجعل المادة اختيارية فى الامتحانات، وأوصت بوضع

المناهج بمستويات مختلفة ، وإشراك المعلمين فى إعدادها ودراسة الآثار السالبة التي جعلت المادة اختيارية فى الامتحان.

كما قام عابد والخطيب (2002) بدراسة هدفت التعرف إلى معتقدات معلمي الرياضيات نحو معايير مناهج الرياضيات المدرسية وعلاقتها بفاعليتهم في التدريس، وقد بينت الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية تربط بين اتجاهات المعلمين نحو معايير مناهج الرياضيات وبين اتجاهاتهم نحو الرياضيات وتدريسها .

أما دراسة صبري (2015) اتجاهات معلمي الرياضيات نحو تدريس الرياضيات المطورة (سلسة ماجروهل) لطلاب الصف الأول المتوسط وتأثيرها على بعض المتغيرات فقد هدفت الدراسة إلى التعرف إلى اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو تدريس الرياضيات المطورة ومدى تأثيرها على تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط ، واستخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس اتجاهات معلمي الرياضيات، واختبار تحصيلي في الرياضيات لطلاب الصف الأول المتوسط ، وبلغت عينة الدراسة (20) معلما و(361) طالبا، وتوصلت الدراسة إلى أن اتجاهات معلمي الرياضيات على الدرجة الكلية للمقياس نحو تدريس الرياضيات المطورة مرتفعة بشكل عام، وكان هناك تشابه في شدة الاتجاه في المجالات الفرعية.

وفي دراسة (Maphumulo,2016) التي هدفت إلى دراسة اتجاهات معلمي الرياضيات في منطقة مافيميليو في جنوب إفريقيا نحو تطوير مناهج الرياضيات وذلك بإضافة فصل جديد إلى الكتاب المقرر واستخدم الباحث في دراسته استبانة وضعت لقياس هدف الدراسة، وكانت اتجاهات معلمي الرياضيات سلبية نحو محتوى الكتاب ونحو الفصول الجديدة.

المحور الثاني:الدراسات السابقة ذات العلاقة باتجاهات المعلمين نحو المواد الدراسية الأخرى.

في دراسة ريتشارد (Richard،1990) التي هدفت التعرف إلى اتجاهات المعلمين نحو إدخال الدراما الإبداعية في مناهج التعليم في المدارس الابتدائية ، وتكونت عينة الدراسة من (215) معلماً ومعلمة في (26) مدرسة في ولاية واشنطن في الولايات المتحدة الأمريكية،واستخدم الباحث استبانة معده من قبله مكونة من 52 فقرة، قاس فيها اتجاهات المعلمين نحو إدخال الدراما الإبداعية في مناهج التعليم ، وهل للمتغيرات المستقلة (الجنس ، التخصص، عدد طلاب الصف، الصف الذي يدرسه) تأثير على اتجاهات المعلمين. وخلصت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو إدخال الدراما الإبداعية في مناهج التعليم في المدارس الابتدائية يعزى للجنس بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو إدخال الدراما الإبداعية يعزى إلى (التخصص ، الصف الذي يدرسه ، عدد طلاب الصف) ، وتوصل الباحث إلى أنه يمكن استخدام الدراما في بعض الموضوعات مثل: الديانات، العلوم واللغة. بينما لا يمكن استخدامها في موضوعات كالرياضيات، كما أنه يمكن استخدام الدراما للصفوف الابتدائية . بينما يصعب استخدامها في الصفوف الابتدائية العليا ، وكذلك تستخدم في الصفوف التي يكون عدد الطلاب فيها صغيراً.

وفي دراسة غوني (1990)التي أجريت في المدينة المنورة . هدفت إلى معرفة العلاقة بين كل من فهم معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة لبعض المفاهيم الحديثة في تدريس العلوم واتجاههم نحو

مهنة التدريس وممارساتهم التدريسية وذلك في ضوء آراء عينة من معلمي العلوم .وقد طبقت الدراسة على عينة عشوائية من المعلمين بلغت 52 معلماً . واستخدم الباحث استبانة لقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس، اختبار لقياس فهم المفاهيم الحديثة في تدريس العلوم واختبار لقياس الممارسات التدريسية . وقد توصل الباحث إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين فهم المفاهيم والاتجاه نحو مهنة التدريس، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى0.01 بين فهم المفاهيم والممارسات التدريسية، وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى0.01 نحو مهنة التدريس والممارسات التدريسية.

وفي دراسة كمال (1993) التي أجريت في قطر، هدفت الدراسة التعرف إلى أثر كل من اتجاهات المعلمات القطريات نحو مناهج المواد الاجتماعية ورضاهن عن العمل على مستويات التحصيل الدراسي لتلميذاتهن في المواد الاجتماعية . وقد استخدمت الدراسة أداتين هما : مقياس الرضا عن العمل للمعلمين واستبانة اتجاهات نحو مناهج المواد الاجتماعية . وتكونت عينة الدراسة من فئتين هما فئة المعلمات والتلميذات ، وكان عدد التلميذات (3532) تلميذة وعدد المعلمات (43) معلمة مواد اجتماعية . وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية :توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي للتلميذات في المواد الاجتماعية يعزى إلى رضى المعلمات ، وكذلك فروق تعزى إلى اتجاهات المعلمات.

وأجرى سوجار وآخرون (Sugar et al., 2005)، دراسة هدفت إلى فحص اتجاهات المعلمين نحو استخدام التكنولوجيا (الكمبيوتر والإنترنت) في التدريس. وتكوَّنت عينة الدِّراسة من ستة من معلمي العلوم في أربع من المدارس في الولايات المتحدة، وجرى تطبيق استبانة على هذه العينة،

فضلا عن إجراء مقابلات معهم. وأظهرت نتائج الدِّراسة وجود اتجاهات ايجابية لدى المعلمين نحو استخدام التكنولوجيا في التدريس.

وفي دراسة أجراها ييلدز واكبنار و ايرجن ,(Yildiz Akpinar & Ergin 2006) في أزمير في تركيا هدفت إلى تحديد اتجاهات معلمي العلوم نحو أهداف تجارب العلوم، وأيضا لإيجاد المتغيرات المؤثرة في اتجاهات المعلمين، حيث تكونت عينة الدراسة من (87) معلماً من (45) مدرسة تم اختيارها عشوائياً. ولتحقيق الهدف من الدراسة تم استخدام نموذجين لجمع البيانات: معلومات ديمغرافية، تضم: الجنس، سنوات الخبرة، التخصص، المؤهل الاكاديمي، المختبر، إعداد المختبر) مقياس ليكرت لقياس الاتجاهات. أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات معلمي العلوم نحو أهداف تجارب العلوم كانت إيجابية. وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود أثر لمتغير النوع الاجتماعي في اتجاهات المعلمين، وعدم وجود أثر لمتغير المؤهل الاكاديمي في اتجاهات المعلمين، ووجود أثر لمتغيرات الخبرة والتخصص ووجود المختبر ووجود معدات المختبر.

هدفت دراسة خليفات (2011)إلى الكشف عن اتجاهات معلمي الفيزياء نحو استراتيجيات التدريس والتقويم المتضمنة في مناهج العلوم، وأثر كل من النوع الاجتماعي والمؤهل الاكاديمي والخبرة التدريسية على اتجاهاتهم نحو تلك الاستراتيجيات، وتوجهت لتحديد اتجاهات معلمي الفيزياء نحو استراتيجيات التدريس والتقويم المتضمنة في مناهج العلوم ،ومعرفة مدى اختلاف اتجاهات معلمي الفيزياء نحو استراتيجيات التدريس والتقويم المتضمنة في مناهج العلوم باختلاف النوع الاجتماعي، والمؤهل الاكاديمي، والخبرة التدريسية، تكونت عينة الدراسة من (304) معلماً ومعلمة، ممن يدرسّون مناهج العلوم وسبق لهم أن تدربوا على استراتيجيات التدريس والتقويم المتضمنة في مناهج العلوم، موزعين على المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة العاصمة. أظهرت

الدراسة النتائج الآتية: أن مستوى اتجاهات معلمي الفيزياء نحو استراتيجيات التدريس والتقويم المتضمنة في مناهج العلوم، كان كما يلي – :نسبة ذوي الاتجاه الإيجابي كانت (33.55%)، نسبة ذوي الاتجاه المحايد كانت (32.90%) ،ونسبة ذوي الاتجاه السلبي كانت (33.55%). عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في اتجاهات معلمي الفيزياء نحو استراتيجيات التدريس والتقويم المتضمنة في مناهج العلوم، تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي، والمؤهل الاكاديمي، في حين أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في اتجاهات معلمي الفيزياء نحو استراتيجيات التدريس والتقويم المتضمنة في مناهج العلوم، تعزى لمتغير الخبرة التدريسية لصالح الفئة من (15-5 سنه).

التعليق على الدراسات السابقة:

رغم تنوع الدراسات السابقة ما بين العربية والأجنبية إلا أن الباحثة ترى أن هناك ندرة في دراسة اتجاهات معلمي الرياضيات نحو مناهج الرياضيات المطورة ، فقد وجدت الباحثة دراسات مختلفة درست في اتجاهات المعلمين نحو مناهج ومواد دراسية أخرى.

تناولت الدراسات المذكورة في هذه الدراسة اتجاهات المعلمين نحو منهاج الرياضيات في مجالين أو أقل من عناصر المنهاج حيث تناولت دراسة بابكر علي (2002) وعابد والخطيب (2002)عنصري الأهداف والمحتوى ، وتناولت دراسة مقوشي (1995)، ودراسة (Ponte&Mato,2016) ، و دراسة (Maphumulo 1994)، عنصر المحتوى فقط ، أما دراسة صبري(2015) فقد تناولت الاتجاهات نحو تدريس الرياضيات المطورة، في حين أن الدراسة الحالية درست اتجاهات معلمي الرياضيات نحو المناهج المطورة آخذة باعتبارها جميع عناصر المنهاج.

إضافة إلى ما سبق، فإن الدراسات المذكورة والتي بحثت في اتجاهات المعلمين نحو منهاج الرياضيات كانت في أغلبها نحو صف معين أو أنها لم تحدد المرحلة التعليمية ، وذلك كما اتضح في دراسة المقوشي (1995) التي توجهت نحو الصف الأول الثانوي ، ودراسة صبري (2015) التي توجهت نحو الصف الأول المتوسط، أما دراسة كل من بابكر علي (2002) ودراسة عابد والخطيب (2002)، ودراسة (Ponte&Matos,2016)،ودراسة (Maphumulo ,1994) فهي لم تحدد المرحلة التعليمية التي بحثت فيها أصلا، في حين أن الدراسة الحالية بحثت في اتجاهات معلمي المرحلة الاساسية العليا نحو المناهج المطورة.

تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بالاتي:

1.تعتبر هذه الدراسة _حسب علم الباحثة_ هي الأولى التي تناولت اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو المناهج المطورة لمادة الرياضيات في الأردن، نظرا لتزامنها مع أحدث تطوير للمناهج.

2. بتناولها اتجاهات المعلمين نحو تطوير مناهج الرياضيات من خلال تناولها لعناصر المنهاج الاربعة: الأهداف ، المحتوى ، أساليب التدريس والأنشطة ، وأساليب التقويم.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تناولت الباحثة في هذا الفصل المنهج المستخدم في هذه الدراسة وكذلك تحديد عينة الدراسة، وكيفية إعداد أداة الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها، ثم بيان متغيرات الدراسة وإجراءاتها والمعالجة الإحصائية التي استخدمتها الباحثة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

المنهج المستخدم:

استخدمت الباحثة الدراسة المسحية التي تتبع المنهج الوصفي للإجابة عن أسئلة الدراسة، وهو المنهج المناسب لهذه الدراسة التي تقتصر على وصف الظاهرة المتعلقة باتجاه معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو مناهج الرياضيات المطورة.

مجتمع الدراسة :

شمل مجتمع الدراسة جميع معلمي المرحلة الأساسية العليا الذين يدرسون مادة الرياضيات في تلك المرحلة، ويبلغ عدد معلمي الرياضيات في المدارس الحكومية في محافظة مادبا (165) معلما و معلمة ،منهم (71) معلما ،و (94) معلمة.

عينة الدراسة:

لقد تم تحديد حجم العينة باستخدام جدول بارتلت و كوترليك و هيغنز (Bartlett، Kotrlik and Higgins،2001:34،48) للعينات الاحتمالية والذي بلغ 120 معلما ومعلمة وقد تم اختيار عينة عشوائية طبقية تبعا لمتغير الجنس، حيث بلغ عدد المعلمين 52 معلما، وعدد المعلمات 68 معلمة.

أداة الدراسة:

قامت الباحثة بإعداد مقياس للاتجاهات نحو المناهج المطورة بالرجوع إلى الأدب المتصل، والدراسات السابقة التي تناولت الاتجاهات نحو المواد المطورة(بابكر،2002) ، (الخطيب،2002)، وتم توزيع فقرات المقياس على أربعة مجالات هي: الأهداف ، المحتوى ، أساليب التدريس والأنشطة ، وأساليب التقويم.

واعتمدت الباحثة مقياس ليكرت الخماسي الاتي:

موافق بشدة (5)، موافق(4) ، محايد(3)، معارض(2)،معارض بشدة(1).

صدق أداة الدراسة:

عرضت الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في الجامعات الأردنية ، وأبدى المحكمون آرائهم بفقرات الاستبانة ومجالاتها من حيث: سلامة الفقرات من الناحية العلمية واللغوية، مدى ارتباط كل فقرة بمجالاتها، وإبداء أية ملاحظات يرونها مناسبه، وتبادلها بالحذف والإضافة والتعديل ، وفي ضوء ملاحظاتهم قامت الباحثة بتعديل الاستبانة ووضعها بصورتها النهائية ملحق رقم (3)

ثبات أداة الدراسة :

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة، من خلال الإجراءات التالية:

اولاً: (الاختبار وإعادة الاختبار) (test–retest) : إذ تم التطبيق على عينة مكونة من (20) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة، حيث طبقت الاستبانة على أفرادها وبعد مرور أسبوعين جرى إعادة تطبيق الاستبانة على أفراد العينة أنفسهم مرة أخرى، وحسب معامل الارتباط بين

التطبيقين الأول والثاني باستخدام معامل ارتباط بيرسون(Pearson)، وتراوحت قيم معامل الارتباط ما بين (0.81) و (0.86).

ثانياً: معادلة كرونباخ- ألفا للاتساق الداخلي: وقد تراوحت قيم معامل الاتساق الداخلي لمجالات الاستبانة ما بين (0.80 إلى 0.91)، وقد اعتبرت هذه القيم مناسبة لأغراض هذه الدراسة ، والجدول (1) يبين ذلك.

الجدول (1)

قيم معاملات الثبات (بيرسون) والاتساق الداخلي لأداة الدراسة

التسلسل	المجال	معامل ارتباط بيرسون	معامل الاتساق الداخلي
1	الأهداف	0.84	0.86
2	المحتوى	0.86	0.88
3	الأنشطة وأساليب التدريس	0.81	0.80
4	التقويم	0.86	0.91
الدرجة الكلية للأداة		0.89	

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة الاتية:

- الجنس : وله مستويان :معلمين ومعلمات
- المؤهل العلمي : وله مستويان (بكالوريوس، دراسات عليا)
- الخبرة : وله ثلاثة مستويات (أقل من 5 سنوات ، من 5 إلى أقل من 10 سنوات ، 10 سنوات فاكثر)

اشتملت الدراسة على المتغير التابع الاتي:

- اتجاهات المعلمين.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الحاسوب لمعالجة البيانات بواسطة البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، والمعالجات الإحصائية الاتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونقطة الحياد (3) على مقياس الاتجاه لتحديد شدة فقرات المقياس: سلبية أو ايجابية وذلك للإجابة عن السؤال الاول.
2. اختبار (ت) t–test لعينة واحدة للاجابة عن السوال الثاني.
3. تحليل التباين الاحادي للاجابة عن السوال الثالث ، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية اذا تبين ان لقيمة (ف) دلالة احصائية.
4. اختبارات (ت) t–test لعينتين مستقلتين للاجابة عن السؤالين الرابع والخامس.
5. لحساب معامل الثبات للأداة ،تم استخدام معامل ارتباط بيرسون ومعادلة كرونباخ الفا للاتساق الداخلي.

إجراءات الدراسة:

تم تنفيذ الدراسة بالاعتماد على مجموعة من الإجراءات على النحو الآتي:

1. الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة.
2. إعداد أداة الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها.
3. تحديد مجتمع الدراسة والعينة.
4. تطبيق اداة الدراسة على افراد العينة.
5. تفريغ البيانات وتحليلها إحصائيا باستخدام الرزم الإحصائية SPSS .
6. عرض نتائج الدراسة.
7. مناقشة النتائج و صياغة الاستنتاجات ، واستقراء التوصيات في ضوء ما تم التوصل إليه.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

تناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن أسئلتها، وعلى النحو الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: ما شدة اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو مناهج الرياضيات المطورة في المدارس الحكومية في محافظة مادبا ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والشدة لفقرات استبانة اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو مناهج الرياضيات المطورة، والجدول (2) يُبين ذلك.

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب وشدة الاتجاه لمجالات استبانة اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو مناهج الرياضيات المطورة في المدارس الحكومية في محافظة مادبا. مرتبة تنازلياً.

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	شدة الاتجاه
4	التقويم	3.73	.650	1	ايجابية
1	الاهداف	3.37	.550	2	ايجابية
2	المحتوى	3.15	.460	3	ايجابية
3	الانشطة واساليب التدريس	2.71	.530	4	سلبية
الدرجة الكلية		3.13	0.31	·	ايجابية

يُلاحظ من الجدول (2) أن شدة اتجاه معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو مناهج الرياضيات المطورة كانت ايجابية على الدرجة الكلية، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.13) بانحراف معياري (0.31)، وجاءت مجالات استبانات الاتجاهات في الاتجاهين السلبي والايجابي، إذ

تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين(3.73-2.71)، وجاء في الرتبة الأولى مجال "التقويم" بمتوسط حسابي (3.73)، وانحراف معياري (0.65) وباتجاه ايجابي، يليه مجال "الأهداف" بمتوسط حسابي (3.37) وانحراف معياري (0.55) وباتجاه ايجابي، وجاء في الرتبة ما قبل الأخيرة مجال "المحتوى" بمتوسط حسابي (3.15) وإنحراف معياري (0.46) وباتجاه ايجابي، وجاء في الرتبة الأخيرة مجال "الأنشطة وأساليب التدريس" بمتوسط حسابي (2.71) وانحراف معياري (0.53) وباتجاه سلبي.

أما بالنسبة لفقرات كل مجال فكانت النتائج على النحو الآتي:

1: مجال "التقويم".

تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب وشدة الاتجاه لفقرات مجال "التقويم" ، والجدول(3) يُبين ذلك.

الجدول(3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب وشدة الاتجاه لفقرات مجال (التقويم) مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	شدة الاتجاه
41	أعتقد ان عدد الاسئلة للمهارة الواحدة مناسب	3.80	.730	1	ايجابية
48	أرى الوضوح في صياغة التقويم	3.78	.800	2	ايجابية
42	أشعر بالارتياح لترابط التقويم مع اهداف المنهاج المطور	3.77	.680	3	ايجابية
44	يريحني مناسبة التقويم مع مستوى الطلبة	3.76	.790	4	ايجابية
43	أعتقد ان اساليب التقويم في المنهاج مناسبة لقدرات الطلبة	3.71	.740	5	ايجابية

45	أرى الدقة في صياغة التقويم	3.70	.820	6	ايجابية
47	أشعر بوجود اساليب متنوعة للتقويم	3.69	.850	7	ايجابية
45	أقدر بأن التقويم للوحدة قابل للقياس	3.67	.820	8	ايجابية
الدرجة الكلية		3.73	0.65		ايجابية

يُلاحظ من الجدول (3) أن شدة اتجاه معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو مناهج الرياضيات المطورة في مجال "التقويم" كانت ايجابية، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.73) بانحراف معياري (0.65)، وجاءت فقرات هذا المجال في الاتجاه الايجابي، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.67–3.80)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (41)، التي تنص على " اعتقد أن عدد الاسئلة للمهارة الواحدة مناسب "، بمتوسط حسابي (3.80) وانحراف معياري (0.73)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (48) التي تنص على " ارى الوضوح في صياغة التقويم "، بمتوسط حسابي (3.78) وانحراف معياري (0.80) ، وجاءت في الرتبة ما قبل الأخيرة الفقرة (47) التي تنص على " اشعر بوجود اساليب متنوعة للتقويم " بمتوسط حسابي (3.69) وانحراف معياري (0.85) ، وفي الرتبة الاخيرة جاءت الفقرة (54) والتي تنص " اقدر بان التقويم للوحدة قابل للقياس "، بمتوسط حسابي (3.67) وانحراف معياري (0.82).

2. **مجال "الأهداف"**.

تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمستوى لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو المناهج المطورة على مجال "الاهداف" ، والجدول(4) يُبين ذلك.

الجدول(4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب وشدة الاتجاه لفقرات مجال (الأهداف) مرتبة تنازلياً.

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	شدة الاتجاه
1	اقدر مراعاة الاهداف للفروق الفردية بين الطلبة	3.83	.710	1	ايجابية
2	اشعر ان الاهداف تتلاءم مع مستوى الطلبة و تلبي احتياجاتهم المعرفية	3.71	.710	2	ايجابية
3	اقدر صياغة الاهداف بعبارات واضحة	3.58	.730	3	ايحابية
4	اقدر وجود قائمة بالأهداف التعليمية قبل كل وحدة	3.35	.810	4	ايجابية
7	ارى ان الاهداف تتناسب زمنيا مع المطلوب من الاداء	3.29	.810	5	ايجابية
6	اشعر انه من الممكن تحقيق الاهداف	3.23	.850	6	ايحابية
5	اعتقد ان الاهداف متنوعة حسب مجالات التعلم الثلاثة المعرفي، الانفعالي، النفسحركي)	2.64	.890	7	سلبية
	الدرجة الكلية	**3.37**	**0.55**		**ايجابية**

يُلاحظ من الجدول (4) أن شدة اتجاه معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو مناهج الرياضيات المطورة في مجال "الأهداف" كانت ايجابية على الدرجة الكلية، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.37) بانحراف معياري (0.55)، وجاءت فقرات هذا المجال في الاتجاه الإيجابي باستثناء الفقرة (5) إذ جاءت باتجاه سلبي، و تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.83-2.64)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (1)، التي تنص على " اقدر مراعاة الاهداف للفروق الفردية بين الطلبة "، بمتوسط حسابي (3.83) وانحراف معياري (0.71)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (2) التي تنص على " اشعر ان الاهداف تتلاءم مع مستوى الطلبة و تلبي احتياجاتهم المعرفية "، بمتوسط حسابي (3.71) وانحراف معياري (0.71) ، وجاءت في الرتبة ما قبل الأخيرة الفقرة (6) التي تنص على

" اشعر انه من الممكن تحقيق الاهداف " بمتوسط حسابي (3.23) وانحراف معياري (0.85) ، وفي الرتبة الاخيرة جاءت الفقرة (5) والتي تنص " اعتقد ان الاهداف متنوعة حسب مجالات التعلم الثلاثة (المعرفي، الانفعالي، النفسحركي) "، بمتوسط حسابي (2.64) وانحراف معياري (0.89).

3- مجال "المحتوى ":

الجدول(5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب وشدة الاتجاه لفقرات مجال (المحتوى) مرتبة تنازلياً.

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	شدة الاتجاه
23	يريحني ما ورد في الكتاب من عناوين رئيسة وفرعية بشكل مميز	3.73	0.80	1	ايجابية
24	اقدر الترابط بين موضوعات الكتاب	3.70	0.86	2	ايجابية
22	تريحني قائمة المحتويات الواردة في كتاب الرياضيات	3.68	0.83	3	ايجابية
21	اقدر التنوع بين موضوعات الكتاب	3.59	0.81	4	ايجابية
8	اعتقد ان عدد الحصص تتلاءم مع تدريس المناهج المطورة	3.52	1.12	5	ايجابية
20	اقدر التطابق بين محتوى المنهاج و اهدافه	3.40	0.96	6	ايجابية
15	يسعدني الترابط و التكامل الموجود بين مقررات التخصص الواحد في مختلف المراحل التعليمية	3.38	0.78	7	ايجابية
16	اشعر بشمولية انماط التفكير المختلفة في مناهج الرياضيات	3.33	0.84	8	ايجابية
13	يتناسب اخراج الكتاب المدرسي في مظهره العام للمرحلة العمرية	3.15	0.93	9	ايجابية
14	اقدر ما تحتويه المناهج من خبرات جديدة للطلبة	3.12	0.85	10	ايجابية
9	ارى ان المادة العلمية تتلاءم مع مستوى الطلبة	3.06	0.98	11	ايجابية

17	اقدر اسهام المناهج في تحفيز التعلم الذاتي عند الطلبة	2.98	0.92	12	سلبية
18	اعتقد ان المناهج المطورة تسهم في تنمية مهارات الطلبة بمختلف مستوياتهم	2.96	0.97	13	سلبية
19	اعتقد ان المناهج المطورة تدفع اولياء الامور للاهتمام بمستويات أبنائهم	2.86	1.06	14	سلبية
10	اشعر ان المناهج المطورة تواكب التطورات الحديثة	2.54	0.78	15	سلبية
12	يسعدني خلو المناهج المطورة من الاخطاء اللغوية	2.34	0.65	16	سلبية
11	يسعدني خلو المناهج المطورة من الاخطاء العلمية	2.21	0.43	17	سلبية
الدرجة الكلية		**3.15**	**0.46**	**ايجابية**	

يُلاحظ من الجدول (5) أن شدة اتجاه معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو مناهج الرياضيات المطورة في مجال "االمحتوى" كانت ايجابية، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.15) بانحراف معياري (0.46)، وجاءت فقرات هذا المجال في الاتجاه الإيجابي والسلبي إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.73– 2.21)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (23)، التي تنص على " يريحني ما ورد في الكتاب من عناوين رئيسة وفرعية بشكل مميز "، بمتوسط حسابي (3.73) وانحراف معياري (0.80)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (24) التي تنص على " اقدر الترابط بين موضوعات الكتاب "، بمتوسط حسابي (3.70) وانحراف معياري (0.86) ، وجاءت في الرتبة ما قبل الأخيرة الفقرة (12) التي تنص على " يسعدني خلو المناهج المطورة من الاخطاء اللغوية " بمتوسط حسابي (2.34) وانحراف معياري (0.65) ، وفي الرتبة الاخيرة جاءت الفقرة (11) والتي تنص " يسعدني خلو المناهج المطورة من الاخطاء العلمية "، بمتوسط حسابي (2.21) وانحراف معياري (0.43).

4- مجال "الأنشطة وأساليب التدريس".

تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب وشدة الاتجاه لفقرات لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو مناهج الرياضيات المطورة على مجال "الأنشطة وأساليب التدريس" ، والجدول(6) يُبين ذلك.

الجدول(6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والشدة لفقرات مجال "الأنشطة وأساليب التدريس" مرتبة تنازلياً.

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	شدة الاتجاه
36	يريحني الترابط بين الانشطة و التدريبات مع عنوان الوحدة التابعة لها	3.09	.890	1	إيجابية
37	تستثيرني التدريبات المثيرة لأساليب التفكير المنوعة لدى الطلبة	3.08	.890	2	إيجابية
35	استمتع في تنفيذ الانشطة التعليمية الصفية وغير الصفية الواردة في المنهاج	3.04	.750	3	إيجابية
40	اشعر بوجود تكامل بين الموضوعات و الاساليب التعليمية المصاحبة لها	3.03	1.00	4	إيجابية
34	يريحني الترابط بين الانشطة و التدريبات وبيئة التعلم في المناهج المطورة	3.01	.790	5	إيجابية
39	تراعي التدريبات الفروق الفردية	3.01	.970	5	إيجابية
33	اميل إلى استخدام التقنيات التعليمية الواردة في المناهج المطورة	2.96	.850	6	سلبية
32	استمتع بتنوع الانشطة في مناهج الرياضيات المطورة	2.88	.750	7	سلبية
31	تساعدني المناهج المطورة على تفعيل الوسائط التعليمية	2.81	.740	8	سلبية
38	اعتقد ان التدريبات قابلة للتنفيذ	2.80	.920	9	سلبية

29	اشعر بوجود تكامل بين الموضوعات و الانشطة المصاحبة لها	2.75	.770	10	سلبية
30	ارى ان المناهج المطورة تحفز عملية البحث من مصادر مختلفة	2.64	.780	11	سلبية
28	اتقيد باستراتيجيات التدريس الواردة في الكتاب و ما يصاحبها من اجراءات	2.54	.780	12	سلبية
27	ابدي اهتماما بتنفيذ كافة الانشطة الواردة في المناهج المطورة	2.25	.850	13	سلبية
26	اقدر ما تقدمه المنتديات و المواقع الالكترونية على الشبكة العنكبوتية من انشطة ذات علاقة	1.76	.710	14	سلبية
25	اعتقد ان المناهج المطورة تحفز الطلبة على زيارة المكتبة	1.69	.730	15	سلبية
	الدرجة الكلية	**2.71**	**0.53**	**سلبية**	

يُلاحظ من الجدول (6) أن شدة اتجاه معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو مناهج الرياضيات المطورة في مجال "الانشطة وأساليب التدريس" كانت سلبية، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.71) بانحراف معياري (0.53)، وجاءت فقرات هذا المجال في الاتجاهين الإيجابي والسلبي إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.09–1.69)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (36)، التي تنص على " يريحني الترابط بين الانشطة و التدريبات مع عنوان الوحدة التابعة لها "، بمتوسط حسابي (3.09) وانحراف معياري (0.89) وباتجاه ايجابي، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (37) التي تنص على " تستثيرني التدريبات المثيرة لأساليب التفكير المنوعة لدى الطلبة "، بمتوسط حسابي (3.08) وانحراف معياري (0.89) وباتجاه ايجابي ، وجاءت في الرتبة ما قبل الأخيرة الفقرة (26) التي تنص على " اقدر ما تقدمه المنتديات و المواقع الالكترونية على الشبكة العنكبوتية من انشطة ذات علاقة " بمتوسط حسابي (1.76) وانحراف معياري (0.71) وباتجاه سلبي ، وفي الرتبة الاخيرة جاءت الفقرة (25) والتي تنص " اعتقد ان المناهج المطورة تحفز الطلبة على زيارة المكتبة "، بمتوسط حسابي (1.69) وانحراف معياري (0.73) وباتجاه سلبي.

نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني والذي نصه: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط اتجاهات معلمي المرحلة الاساسية العليا نحو مناهج الرياضيات المطورة والوسط المتصل على مقياس الاتجاهات؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو مناهج الرياضيات المطورة في المدارس الحكومية في محافظة مادبا تبعاً لمتغير جنس المعلم، كما تم استخدام الاختبار التائي (t–test) لعينة واحدة والجدول (7) يُبين ذلك.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي لعينة واحدة لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو مناهج الرياضيات المطورة في المدارس الحكومية في محافظة مادبا.

المجال	العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	قيمة ت	مستوى الدلالة
المحتوى	120	.460	3.15	3.569	**0.003**
الاهداف	120	.550	3.37	7.435	**0.001**
الأنشطة وأساليب التدريس	120	.530	2.71	-6.074	**0.030**
التقويم	120	.650	3.73	12.318	**0.009**
الدرجة الكلية	120	.310	3.13	4.680	**0.015**

أظهرت النتائج في الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو مناهج الرياضيات المطورة في

المدارس الحكومية في محافظة مادبا في الدرجة الكلية إذ بلغت القيمة التائية (4.680) وبمستوى (α≤0.015) ولصالح الوسط الحسابي الملاحظ ، وكانت القيم التائية ذات دلالة إحصائية للمجالات كافة ، إذا بلغت هذه القيم (3.569) لمجال "الاهداف" و(7.435) لمجال "المحتوى"، و(6.074−) و (12.318) لمجال "التقويم" وجميعها لصالح المتوسط الحسابي الملاحظ في حين كانت لصالح المتوسط الحسابي المتصل(3) لمجال "الانشطة واساليب التدريس"(6.074−)

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α≤0.05) في اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو مناهج الرياضيات المطورة تُعزى لسنوات خبرة المعلم ؟.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمي المرحلة الساسية العليا نحو مناهج الرياضيات المطورة ، تبعاً لمتغير خبرة المعلم، والجدول (8) يُبين ذلك.

الجدول(8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمي المرحلة الاساسية العليا نحو مناهج الرياضيات المطورة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة للمعلم.

المجال	مستويات متغير الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاهداف	أقل من خمس سنوات	18	3.72	.410
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	66	3.28	.580
	عشر سنوات فأكثر	36	3.37	.470
المحتوى	أقل من خمس سنوات	18	3.45	.370
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	66	3.04	.420
	عشر سنوات فأكثر	36	3.19	.500

.380	3.00	18	أقل من خمس سنوات	الأنشطة وأساليب التدريس
.540	2.59	66	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	
.500	2.78	36	عشر سنوات فأكثر	
.250	3.67	18	أقل من خمس سنوات	التقويم
.720	3.65	66	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	
.620	3.90	36	عشر سنوات فأكثر	
.250	3.38	18	أقل من خمس سنوات	الدرجة الكلية
.320	3.03	66	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	
.800	3.64	36	عشر سنوات فأكثر	

يُلاحظ من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو مناهج الرياضيات المطورة تبعاً لمتغير خبرة المعلم، في كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للمجالات مجتمعة، إذ حصل أصحاب فئة الخبرة (عشر سنوات فأكثر) على أعلى متوسط حسابي إذ بلغ (3.64). يليهم فئة (أقل من خمس سنوات) إذ بلغ متوسطهم الحسابي (3.38)، في حين جاء أصحاب فئة (من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات) بالرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.03)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي

(One Way ANOVA) وجاءت النتائج كما في الجدول (9).

الجدول(9)

تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي المرحلة الاساسية العليا نحو مناهج الرياضيات المطورة في المدارس الحكومية في محافظة مادبا تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة للمعلم.

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الاهداف	بين المجموعات	2.804	2	1.402	5.031	.0080
	داخل المجموعات	32.604	117	.2790		
	المجموع	35.408	119			
المحتوى	بين المجموعات	2.521	2	1.261	6.591	.0020
	داخل المجموعات	22.378	117	.1910		
	المجموع	24.899	119			
الأنشطة وأساليب التدريس	بين المجموعات	2.686	2	1.343	5.197	.0070
	داخل المجموعات	30.238	117	.2580		
	المجموع	32.924	119			
التقويم	بين المجموعات	1.473	2	.7360	1.784	.1720
	داخل المجموعات	48.277	117	.4130		
	المجموع	49.749	119			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.998	2	.9990	12.787	.0000
	داخل المجموعات	9.143	117	.0780		
	المجموع	11.141	119			

أظهرت نتائج الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو مناهج الرياضيات المطورة، تبعاً لمتغير الخبرة للمعلم في الدرجة الكلية إذ بلغت القيمة الفائية (12.787) وبمستوى ($\alpha \leq 0.000$) للدرجة الكلية، اما أتجاهات الاستبانة فقد كانت الفروق ذات دلالة إحصائية لجميع

المجالات باستثناء مجال"التقويم"، فقد كانت القيمة الفائية لمجال "المحتوى" (5.591) وبمستوى (α≤0.002)، ولمجال "الاهداف" بلغت القيمة الفائية (5.031) وبمستوى (α≤0.008)، ولمجال "الأنشطة وأساليب التدريس" بلغت القيمة الفائية (5.197) وبمستوى (α≤0.007) ، ولمجال "التقويم" بلغت القيمة الفائية (1.784) وبمستوى (α≤0.172)، ولمعرفة عائدية هذه الفروق ذات الدلالة الإحصائية تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (10) يُبيّن ذلك.

الجدول(10)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو مناهج الرياضيات المطورة في المدارس الحكومية في محافظة مادبا تبعاً لمتغير خبرة المعلم.

المجال	مستويات متغير الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من خمس سنوات	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	عشر سنوات فأكثر
الاهداف	أقل من خمس سنوات	3.72		*0.44	0.36
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	3.28			-0.09
	عشر سنوات فأكثر	3.37			-
المحتوى	مستويات متغير الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من خمس سنوات	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	عشر سنوات فأكثر
	أقل من خمس سنوات	3.45	-	*0.41	0.26
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	3.04		-	-0.15
	عشر سنوات فأكثر	3.19			-

	مستويات متغير الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من خمس سنوات	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	عشر سنوات فأكثر
الأنشطة وأساليب التدريس	أقل من خمس سنوات	3.00	–	*0.41	0.22
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	2.59			-0.19
	عشر سنوات فأكثر	2.78			–
	مستويات متغير الخبلرة	المتوسط الحسابي	أقل من خمس سنوات	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	عشر سنوات فأكثر
الدرجة الكلية	أقل من خمس سنوات	3.38	–	*0.35	*0.26
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	3.03			*-0.61
	عشر سنوات فأكثر	3.64			

يُلاحظ من الجدول (10) أن الفروق بين المتوسطات الحسابية في الدرجة الكلية لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو مناهج الرياضيات المطورة في المدارس الحكومية في محافظة مادبا تعزى للمعلمين ذوي الخبرة (أقل من خمس سنوات)، و(عشر سنوات فأكثر)،عند المقارنة مع ذوي فئة الخبرة (من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات)، اما في مجالات أداة الدراسة: الأهداف والمحتوى و والأنشطة وأساليب التدريس فإن الفروق تُعزى للمعلمين ذوي مستوى لخبرة (أقل من خمس سنوات) فقط عند المقارنة مع مستويات متغير الخبرة الأخرى.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha\leq0.05$) في اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو مناهج الرياضيات تعزى لسنوات لجنس المعلم ؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو مناهج الرياضيات المطورة في المدارس الحكومية في محافظة مادبا" تبعاً لمتغير جنس المعلم، كما تم استخدام الاختبار التائي (t–test) لعينتين مستقلتين والجدول (11) يُبين ذلك.

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي لعينتين لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو مناهج الرياضيات تعزى لمتغير جنس المعلم.

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الاهداف	ذكور	52	3.19	.700	-3.302	0.001
	إناث	68	3.51	.340		
المحتوى	ذكور	52	3.00	.510	-3.297	0.001
	إناث	68	3.26	.370		
الأنشطة وأساليب التدريس	ذكور	52	2.55	.650	-2.919	0.004
	إناث	68	2.83	.370		
التقويم	ذكور	52	3.97	.810	3.817	0.000
	اناث	68	3.54	.400		
الدرجة الكلية	ذكور	52	3.04	.380	-2.941	0.004
	اناث	68	3.20	.210		

أظهرت النتائج في الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha\leq0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو مناهج الرياضيات المطورة

في المدارس الحكومية في محافظة مادبا تُعزى لمتغير الجنس في الدرجة الكلية إذ بلغت القيمة التائية (2.941−) وبمستوى ($\alpha \leq 0.004$) ولصالح الاناث، وكانت القيم التائية ذات دلالة إحصائية ولصالح الاناث للمجالات كافة باستثناء مجال "التقويم" إذ كانت الفروق على هذا المجال لصالح الذكور.

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو مناهج الرياضيات تعزى للمؤهل الاكاديمي المعلم ؟.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو مناهج الرياضيات المطورة في المدارس الحكومية في محافظة مادبا تبعاً لمتغير المؤهل الاكاديمي للمعلم، كما تم استخدام الاختبار التائي (t–test) لعينتين مستقلتين والجدول (12) يُبين ذلك.

الجدول(12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو مناهج الرياضيات المطورة في المدارس الحكومية في محافظة مادبا تبعاً لمتغير المؤهل الاكاديمي للمعلم.

المجال	المؤهل الاكاديمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الاهداف	بكالوريوس	102	3.37	.550	0.177	0.860
	ماجستير	18	3.35	.540		
المحتوى	بكالوريوس	102	3.13	.450	−1.266	0.208
	ماجستير	18	3.27	.480		
الانشطة وأساليب التدريس	بكالوريوس	102	2.69	.530	−1.094	0.276
	ماجستير	18	2.83	.470		

التقويم	بكالوريوس	102	3.69	.640	**−1.506**	**0.135**
	ماجستير	18	3.94	.660		
الدرجة الكلية	بكالوريوس	102	3.11	.310	**−1.793**	**0.076**
	ماجستير	18	3.25	.230		

أظهرت النتائج في الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤0.05) بين المتوسطات لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو مناهج الرياضيات المطورة في المدارس الحكومية في محافظة مادبا تُعزى لمتغير المؤهل الاكاديمي للمعلم في الدرجة الكلية والمجالات كافة، إذ بلغت القيمة التائية (1.793−) وبمستوى (α≤0.076) للدرجة الكلية، ولمجال "المحتوى" بلغت قيمة "ت" (1.266−) وبمستوى (α≤0.070) ، ولمجال "الأهداف" بلغت قيمة "ت" (0.177) وبمستوى (α≤0.860) ، ولمجال "الأنشطة وأساليب التدريس"، بلغت قيمة "ت" (1.094−) وبمستوى (α≤0.276)، ولمجال التقويم بلغت قيمة "ت" (1.506−) وبمستوى (α≤0.135).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت لها هذه الدراسة حسب أسئلتها، وعلى النحو الآتي:

مناقشة نتائج السؤال الأول: ما شدة اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو مناهج الرياضيات المطورة في المدارس الحكومية في محافظة مادبا ؟

أظهرت نتائج الإجابة عن هذا السؤال أن شدة اتجاه معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو مناهج الرياضيات المطورة كانت إيجابية، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.13) وجاءت مجالات استبانات الاتجاهات في الاتجاهين السلبي والايجابي، جاء في الرتبة الأولى مجال "التقويم" وباتجاه ايجابي، يليه مجال "الأهداف" باتجاه ايجابي، وجاء في الرتبة ما قبل الأخيرة مجال "المحتوى" وباتجاه ايجابي، وجاء في الرتبة الأخيرة مجال "الأنشطة وأساليب التدريس" وباتجاه سلبي، وقد تعزى هذه النتيجة للتغييرات الإيجابية التي طرأت على المناهج بحيث أصبحت تواكب التطورات العلمية على صعيد المناهج واستراتيجيات التدريس وهذا يتفق مع ما أشار له إبراهيم(1991) من أن هنالك مبررات لتطوير المنهج منها مبررات اجتماعية واقتصادية بالإضافة إلى تطورات في المعرفة، واتفقت نتائج الإجابة عن هذا السؤال نسبياً مع نتائج دراسة صبري(2015) والتي أشارت إلى ان اتجاهات معلمي الرياضيات على الدرجة الكلية للمقياس نحو تدريس الرياضيات المطورة مرتفعة بشكل عام أما بالنسبة لفقرات كل مجال فكانت النتائج على النحو الآتي:

1: مجال "التقويم".

أظهرت النتائج أن شدة اتجاه معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو مناهج الرياضيات المطورة في مجال "التقويم" كانت ايجابية، وجاءت فقرات هذا المجال في الاتجاه الايجابي، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (41)، التي تنص على " اعتقد ان عدد الاسئلة للمهارة الواحدة مناسب "، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (48) التي تنص على " ارى الوضوح في صياغة التقويم "، وجاءت في الرتبة ما قبل الأخيرة الفقرة (47) التي تنص على " اشعر بوجود اساليب متنوعة للتقويم " وفي الرتبة الاخيرة جاءت الفقرة (54) والتي تنص " اقدر بان التقويم للوحدة قابل للقياس "، ، وقد تعزى هذه النتيجة للاضافات الجيدة في المناهج المطورة وما تضمنته من وضوح في صياغة التقويم بالإضافة إلى أساليب متنوعة للتقويم، واختلفت نتيجة الإجابة عن هذا المجال مع دراسة المقوشي(1996) في المملكة العربية السعودية والتي أظهرت أن هناك الكثير من الثغرات والفجوات في الكتب المدرسية في مبحث الرياضيات من ناحية المحتوى وبحاجة إلى التعديل.

2. **مجال "الأهداف".**

أظهرت نتائج هذا المجال أن شدة اتجاه معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو مناهج الرياضيات المطورة في مجال "الأهداف" كانت ايجابية، وجاءت فقرات هذا المجال في الاتجاه الإيجابي باستثناء الفقرة (5) إذ جاءت باتجاه سلبي، ، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (1)، التي تنص على " اقدر مراعاة الاهداف للفروق الفردية بين الطلبة "، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (2) التي تنص على " اشعر ان الاهداف تتلاءم مع مستوى الطلبة و تلبي احتياجاتهم المعرفية "، ، وجاءت في الرتبة ما قبل الأخيرة الفقرة (6) التي تنص على " اشعر انه من الممكن تحقيق الاهداف " ، وفي الرتبة الاخيرة جاءت الفقرة (5) والتي تنص " اعتقد ان الاهداف متنوعة حسب

مجالات التعلم الثلاثة المعرفي، الانفعالي، النفسحركي)، وقد تعزى هذه النتيجة للتطورات الإيجابية التي حدثت في مجال الأهداف في المناهج الرياضيات المطورة وتلافيها للكثير من الثغرات في المناهج السابقة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة بابكر علي(2002) والتي أشارت إلى ان اتجاهات المعلمين موجبة نحو أهداف المقرر ، وسالبة نحو الكتب المقررة وبرامجها التدريبية.

3- مجال "المحتوى ":

أظهرت نتائج هذا المجال أن شدة اتجاه معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو مناهج الرياضيات المطورة في مجال "المحتوى" كانت ايجابية، وجاءت فقرات هذا المجال في الاتجاه الإيجابي وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (23)، التي تنص على " يريحني ما ورد في الكتاب من عناوين رئيسة وفرعية بشكل مميز "، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (24) التي تنص على " اقدر الترابط بين موضوعات الكتاب " ، وجاءت في الرتبة ما قبل الأخيرة الفقرة (12) التي تنص على " يسعدني خلو المناهج المطورة من الاخطاء اللغوية " ، وفي الرتبة الاخيرة جاءت الفقرة (11) والتي تنص " يسعدني خلو المناهج المطورة من الاخطاء العلمية "، وقد تعزى هذه النتيجة إلى محتوى المناهج المطورة في مبحث الرياضيات احتوى على مادة تعليمية تتلاءم وكافة المراحل العمرية، وترتبط بالاطار العام للمناهج المطورة، بالإضافة إلى انبثاقها من فلسفة التربية والتعليم في الأردن، وقد اتفقت نتائج الإجابة عن هذا المجال نسبياً مع دراسة صبري(2015) والتي أشارت إلى ان اتجاهات معلمي الرياضيات على الدرجة الكلية للمقياس نحو تدريس الرياضيات المطورة مرتفعة بشكل عام ، كما اختلف نسبياً مع دراسة (Maphumulo,2016) والتي أشارت إلى أن اتجاهات معلمي الرياضيات سلبية نحو محتوى الكتاب ونحو الفصول الجديدة.

4- مجال "الأنشطة وأساليب التدريس".

أظهرت نتائج هذا المجال أن شدة اتجاه معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو مناهج الرياضيات المطورة في مجال "الانشطة وأساليب التدريس" كانت سلبية، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.71)، وجاءت فقرات هذا المجال في الاتجاهين الإيجابي والسلبي ، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (36)، التي تنص على " يريحني الترابط بين الانشطة و التدريبات مع عنوان الوحدة التابعة لها "، بمتوسط حسابي (3.09) وباتجاه ايجابي، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (37) التي تنص على " تستثيرني التدريبات المثيرة لأساليب التفكير المنوعة لدى الطلبة وباتجاه ايجابي ، وجاءت في الرتبة ما قبل الأخيرة الفقرة (26) التي تنص على " اقدر ما تقدمه المنتديات و المواقع الالكترونية على الشبكة العنكبوتية من انشطة ذات علاقة " وباتجاه سلبي ، وفي الرتبة الاخيرة جاءت الفقرة (25) والتي تنص " اعتقد ان المناهج المطورة تحفز الطلبة على زيارة المكتبة "، وباتجاه سلبي، وقد تعزى هذه النتيجة إلى وجود فروق فردية بين المعلمين في قدرتهم على توظيف الأنشطة وأساليب التدريس المضمنة في المناهج المطورة، إضافة إلى أن جزء كبير من المعلم يفضلون طريقة التدريس التقليدية لكي ينهوا المنهاج ولوجود معيقات ابرزها اكتظاظ الغرف الصفية بالطلبة وعدم جاهزيتها لتطبيق الأنشطة وأساليب التدريس المتنوعة، واتفقت نتائج الإجابة عن هذا السؤال مع نتائج دراسة بابكر علي(2002) والتي اشارت وجود اتجاهات سالبة نحو الكتب المقررة وبرامجها التدريبية، كما اتفقت مع دراسة Maphumulo)، (2016 والتي أشارت إلى أن اتجاهات معلمي الرياضيات سلبية نحو محتوى الكتاب ونحو الفصول الجديدة.

نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني والذي نصه: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو مناهج الرياضيات المطورة والوسط المتصل على مقياس الاتجاهات؟

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو مناهج الرياضيات المطورة والوسط المتصل في المدارس الحكومية في محافظة مادبا في الدرجة الكلية، وكانت القيم التائية ذات دلالة إحصائية للمجالات كافة ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن اتجاهات المعلمين بالمجمل كانت إيجابية نحو المناهج المطورة لمبحث الرياضيات، وقد اتفقت نتائج الإجابة عن هذا السؤال مع نتائج دراسة صبري(2015) والتي اشارت إلى وجود اتجاهات مرتفعة نحو تدريس منهاج الرياضيات ، كما اختلفت مع نتائج دراسة نتائج دراسة بابكر علي(2002) والتي اشارت وجود اتجاهات سالبة نحو الكتب المقررة وبرامجها التدريبية، كما اختلفت مع دراسة (Maphumulo,2016)، والتي أشارت إلى أن اتجاهات معلمي الرياضيات سلبية نحو محتوى الكتاب ونحو الفصول الجديدة.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو مناهج الرياضيات تُعزى لسنوات خبرة المعلم ؟.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو مناهج الرياضيات المطورة، تبعاً لمتغير الخبرة للمعلم في الدرجة الكلية ، اما مجالات الاستبانة فقد كانت الفروق ذات دلالة إحصائية لجميع المجالات باستثناء مجال "التقويم"، وأشارت نتائج الاختبارات المجالية أن الفروق تُعزى للمعلمين ذوي الخبرة (أقل من خمس سنوات)، و(عشر سنوات فأكثر)، أما في المجالات فإن الفروق تعزى للمعلمين ذوي الخبرة

(أقل من خمس سنوات) فقط ، وقد اتفقت نتائج الإجابة عن هذا السؤال نسبياً مع نتائج صبري(2015) والتي أشارت إلى ان اتجاهات معلمي الرياضيات على الدرجة الكلية للمقياس نحو تدريس الرياضيات المطورة مرتفعة بشكل عام، كما اختلفت مع نتائج دراسة نتائج دراسة بابكر علي(2002) والتي اشارت وجود اتجاهات سالبة نحو الكتب المقررة وبرامجها التدريبية، كما اختلفت مع دراسة (Maphumulo,2015) ، والتي أشارت إلى أن اتجاهات معلمي الرياضيات سلبية نحو محتوى الكتاب ونحو الفصول الجديدة.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو مناهج الرياضيات تعزى لجنس المعلم ؟.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو مناهج الرياضيات المطورة في المدارس الحكومية في محافظة مادبا تُعزى لمتغير الجنس في الدرجة الكلية، وكانت القيم التائية ذات دلالة إحصائية ولصالح الاناث للمجالات كافة باستثناء مجال "التقويم" إذ كانت الفروق على هذا المجال لصالح الذكور، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن جدية الاناث أكثر من الذكور ناحية العملية التعليمية التعلمية واهتمامهن أكثر كافة جوانب عملهن من تخطيط وتدريس وتفعيل للاستراتيجيات التدريسية، وقد أتفقت نتائج الإجابة عن هذا السؤال نسبياً مع دراسة المقوشي (1996) دراسة والتي هدفت إلى استطلاع اراء موجهي ومعلمي الرياضيات بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية حول كتاب الرياضيات للصف الاول الثانوي من حيث ملائمة لغته وطريقة عرضه وملائمته لقدرات الطلاب وللخطة الدراسية المعتمدة، وتوصلت الدراسة إلى ان محتوى الكتاب مناسب من حيث اللغة وطريقة

العرض، الا انه لا يلائم المرحلة الذهنية للطلاب، ولا يتناسب مع الخطة المحددة، واوصت في ضوء ذلك بإعادة النظر في كتاب الرياضيات.

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو مناهج الرياضيات تعزى للمؤهل الاكاديمي للمعلم ؟.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.005$) بين المتوسطات لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو مناهج الرياضيات المطورة في المدارس الحكومية في محافظة مادبا تُعزى لمتغير المؤهل الاكاديمي للمعلم في الدرجة الكلية والمجالات كافة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بإن جميع المعلمين بغض النظر عن مؤهلهم العلمي والذي هو في إدناه درجة البكالوريوس يخضعون لنفس الدورات التدريبية التي تهيئهم للدخول للغرفة الصفية والتعامل مع الطلبة والمنهاج، وقد اتفقت نتيجة الإجابة عن هذا السؤال مع دراسة اجراها
،(Matos & Ponte 1994) والتي ركزت على اتجاهات المعلمين والطلبة في البرتغال المشاركين في برنامج تجريبي لتطوير المناهج الدراسية التي تهدف إلى التعلم النشط و تركز على العمل الجماعي خاصة في مجال مناهج الرياضيات و اساليب تدريس الرياضيات، وقد وجدت الدراسة اتجاهات ايجابية نحو المحتوى واتجاهات سلبية نحو تصميم الكتاب وتنفيذه.

التوصيات :

في ضوء نتائج الدراسة فإن الباحثة توصي بما يلي:

- عقد دورات تدريبية للمعلمين على المنهج المطور لتعزيز اتجاهات المعلمين نحو المنهاج المطور في مجال أساليب التدريس والأنشطة وذلك لإثراء أفكارهم بأمثلة وتطبيقات وتدريبات ممكن تطبيقها مع الطلبة.
- تزويد المعلمين بالتقنيات المطلوبة والمعدات اللازمة لإجراء الأنشطة وزيادة التفاعل الصفي .
- تزويد المعلمين بدليل المعلم لما يقدمه من شرح وافٍ لخطوات الانشطة .
- اجراء مزيد من الدراسات حول المناهج المطورة وعلى مباحث أخرى.
- دراسة آراء المشرفين التربويين حول المناهج المطورة ومدى تحقيقها لأهداف العملية التعليمية التعلمية.

المراجع العربية

- إبراهيم، محمود أبوزيد(1991) ، **المنهج الدراسى بين التبعية والتطوير** ،مصر، مركز الكتاب للنشر.

– أبو عميرة، محبات (2000). **تعلم الرياضيات بين النظرية والتطبيق**. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

– بابكر علي ،نوال عبدالرحمن (2002). **اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية نحو مقرر الرياضيات الأولية فى امتحان الشهادة السوداني**، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية والدراسات الإنسانية جامعة إفريقيا العالمية ،الخرطوم ،السودان.

- البنا، جبر، جلال، خالد(2012). **مدى مراعاة كتب الرياضيات للمرحلة الثانوية في الاردن لمهارات الاقتصاد المعرفي**، ورقة عمل في مؤتمر المناهج الأردنية الأول، وزارة التربية والتعليم.

- الجمل، نجاح يعقوب (1983). **نحو منهج تربوي معاصر**،عمان : الهيئة العامة لقصور القافة

- خليفات،سالم (2011). "اتجاهات معلمي الفيزياء في الأردن نحو استراتيجيات التدريس والتقويم المتضمنة في مناهج العلوم"، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث** (العلوم الانسانية)، مجلد 25(3) .

- خليفة،عبد اللطيف ومحمود،عبدالمنعم(2003).**سيكولوجية الاتجاهات**.القاهرة:دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

- لبيب،رشدي ومينا،فايز (1993). **المنهج منظومة لمحتوى التعليم** ، ط 2 ،القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصريّة ، ص 249

– الزوبعي،عبير، والجنابي، عماد (2003). **تطوير مناهج التعليم التقني والتدريب المهني** بنغازي: دار الكتب الوطنية.

– سرحان ،الدمرداش عبد المجيد (1985). **المناهج المعاصرة** ، الكويت :مكتبة الفلاح .

– سويف، مصطفى(1983م): **مقدمة لعلم النفس الاجتماعي**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

- الشمالي،محمود احمد(2000)."**اتجاهات طلبة كلية العلوم في الجامعات الفلسطينية نحوالتكنولوجيا**".(رسالة ماجستير غير منشورة)،جامعة النجاح لوطنية،نابلس،فلسطين.

- شهيب،محمد علي (1998).**السلوك الانساني في التنظيم**، ط1،القاهرة ندار الفكر العربي ص78.

- صبري،ماهر (2015) ،"اتجاهات معلم الرياضيات نحوتدريس الرياضيات المطورة (سلسة ماجروهل) لطلاب الصف الاول المتوسط وتاثيرها على بعض المتغيرات"،**مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، العدد 68، الجزء 2 .

- صديق،حسين (2012). الاتجاهات من منظور علم الاجتماع ، **مجلة جامعة دمشق**، 28 ، 3+4، 299-322.

- عابد،عدنان و الخطيب،هيثم (2002)،"معتقدات معلمي الرياضيات نحو معايير مناهج الرياضيات المدرسية وعلاقتها بمعتقداتهم بفاعليتهم في التدريس و اتجاهاتهم" ،**سلسة الدراسات النفسية و التربوية**. جامعة السلطان قابوس، المجلد 5 ،71-122 .

- عبد الرحيم ،طلعت.(1984)."دراسة للاتجاهات النفسية التربوية لطلاب كليات التربية بمجتمع الإمارات نحو مهنة التدريس".**مجلة كلية التربية بالمنصورة**، مصر، العدد6،الجزء2 ،61-75.

- عساف،عبدالمعطي محمد(1994)، "**السلوك الاداري التنظيمي في المنظمات المعاصرة**".عمان،دار الازهر.

- علام، صلاح الدين محمود(2007). **القياس والتقويم التربوي والنفسي في العملية التدريسية.** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- غوني، منصور أحمد عمر (1990) ، المفاهيم الحديثة في تدريس العلوم وعلاقتها باتجاهات وممارسات التدريس لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة ، **المجلة العربية للتربية** ، المجلد العاشر ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

- قطيط،غسان(2009) **حوسبة التقويم الصفي**،عمان، دار الثقافة للنشر و التوزيع .

- كامل، سهير (2001). **علم النفس الاجتماعي.** الاسكندرية. مركز الاسكندرية للكتاب.

- كمال، أمينة عباس(1993) ، "اثر كل من اتجاهات المعلمات القطريات نحو مناهج المواد الاجتماعية ورضاهن عن العمل على التحصيل الدراسي للتلميذات في المرحلة الابتدائية" ، **مجلة مركز البحوث التربوية** ، العدد ٣، قطر: مركز البحوث التربوية .

- الكندري، أحمد مبارك(1992). **علم النفس الاجتماعي والحياة المعاصرة**، ، الكويت مكتبة الفلاح.

- مصطفى ، صلاح عبد الحميد(2000). **المناهج الدراسيّة : عناصرها ، أسسها ، وتطبيقاتها** ، الرياض ، دار المرّيخ.

- مجاور،محمّد صلاح الدين ،والديب،فتحي عبد المقصود (1421 هـ). **المنهج المدرسي ، أسسه وتطبيقاته التربويّة** ، ط10 ، الكويت ، دار القلم .

- مرعي، توفيق وبلقيس، احمد(1982). **الميسر في علم النفس الاجتماعي**، عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

- المقوشي،عبدالله (1996)،"تقويم كتاب "الرياضيات للصف الأول الثانوي" في المملكة العربية السعودية"، **رسالة الخليج العربي** ،عدد 62: 119-179.

- ملحم، مازن (1995). **اتجاه العامل نحو الذات والعمل والزملاء والإدارة وأثره في الإنتاج**، رسالة ماجستيرغير منشورة، جامعة دمشق،دمشق ،سوريا ،ص25

- ميخائيل، مطانيوس(1996)، **القياس والتقويم في التربية الحديثة**، جامعة دمشق.

المراجع الاجنبية

- Barkatsas، A. & Malone، J. (2005**).** A typology of mathematics teachers' beliefs about teaching and learning mathematics and instructional practices**. Mathematics Education Research Journal** ، 17

- Cooper، J. & Haney، J، (1999) **Classroom Teaching Skills**. (6th Ed). Houghton Mifflin، USA.

- Daft، R، Marcic، D، (2008) **Understanding Management**، **(6th Ed.)** Cengage Learning (32)

- Laura،G & Delores،A. (2006) ، Forming attitudes that predict future behavior: A meta-analysis of the attitude-behavior relation، **Psychological Bulletin** 132(5):778-822

- Levin ، T. & Wadmany ، R.(2006). Teachers' beliefs and practice in technology-based classrooms: **Journal of Research on Technology in Education**، 39(2)، 157–181

- Likert، R.(1959)، **New Pattern of Management**، New York، McGraw co.، 1959**.**

- Maphumulo، V (2016)، "**A study of Teacher Attitudes Towards Selected Challenges in the Teaching of Mathematics in Maphumulo**"، University of Zululand.

- **Newhouse**، **N. (2010)** ، Implications of Attitude and Behavior Research for Environmental Conservation، **The Journal of Environmental Education** ،**22-26**

- Philippou ، G. & Christou ، C.(1998). The effects of a preparatory mathematics program in changing prospective teachers' attitudes toward mathematics**. Educational Studies in Mathematics** ، 35 ، 189 – 206.

- Ponte،J; Matos،J (1994) ، Teachers' and Students' Views and Attitudes Towards a New Mathematics Curriculum، **Educational Studies in Mathematics** 26 (4), 347-365

- Richard Howe(1990).: "**Creative Dramatics: Instructional Methodologies for the Elementary School**" .Appalachian State univ، Boone، N.C، Colleg and univ، Personnel Association، Washington، D.C.. **(ERIC)** Document Reproduction Service، No. ED 245781.

- Rosenhols،R.J & Smylie،M (1984). Teacher compensation and career Leader، The **Elementary School**. London. Sto

- Sugar، W ;Crawley ;F and Fine، B.(2005) "Critiquing Theory of Planned Behavior as a method to assess teachers' technology integration attitudes"، **British Journal of Educational Technology**، 36 (2)، 112- 184.

- Yildiz، E. Akpinar، E. Aydogdu، B. & Ergin، O. (2006**). "Science Teachers. Attitudes towards Aims of the Science Experiments"**. Dokuz Eylul University of Izmir.

- Bartett J.E، Kartrlik،J.W، Higgins،C.C، Organizational Research:Determinig appropriate sample size in survey research، (2001)،**information technology learning and performance**،19،1.43-48

الملحق رقم (1)

أداة الدراسة بصورتها الأولية

معلومات شخصية

أرجو وضع إشارة (X) في المكان المناسب

1. **الجنس ذكر .... أنثى...........**
2. **العمر ....**
3. **المؤهل الاكاديمي**

دبلوم...... بكالوريوس........ ماجستير......

4. **عدد سنوات الخبرة**

من سنه إلى اقل من 5 سنوات............

من 5 سنوات إلى اقل من 10 ....

اكثر من 10 سنوات ....

المحور الأول: المحتوى

الرقم	الفقرة	موافق بشدة (5)	موافق (4)	محايد (3)	معارض (2)	معارض بشدة (1)	التعديل المقترح
1	اعتقد ان عدد الحصص تتلاءم مع تدريس المناهج المطورة						
2	ارى ان المادة العلمية تتلاءم مع مستوى الطلبة						
3	اشعر ان المناهج المطورة تواكب التطورات الحديثة						
4	يسعدني خلو المناهج المطورة من الاخطاء العلمية						
5	يسعدني خلو المناهج المطورة من الاخطاء اللغوية						
6	يتناسب اخراج الكتاب المدرسي في مظهره العام للمرحلة العمرية						
7	اقدر ما تحتويه المناهج من خبرات جديدة للطلبة						
8	يسعدني الترابط والتكامل الموجود بين مقررات التخصص الواحد في مختلف المراحل التعليمية						
9	اشعر بشمولية انماط التفكير المختلفة في مناهج الرياضيات						
10	اقدر اسهام المناهج في تحفيز التعلم الذاتي عند الطلبة						
11	اعتقد ان المناهج المطورة تسهم في تنمية مهارات الطلبة بمختلف مستوياتهم						
12	اعتقد ان المناهج المطورة تدفع اولياء الامور للاهتمام بمستويات أبنائهم						
13	اقدر التطابق بين محتوى المنهاج و اهدافه						

14	اقدر التنوع بين موضوعات الكتاب						
15	تريحني قائمة المحتويات الواردة في كتاب الرياضيات						
16	يريحني ما ورد في الكتاب من عناوين رئيسة وفرعية بشكل مميز						
17	اقدر الترابط بين موضوعات الكتاب						

المحور الثاني: الأهداف

الرقم	الفقرة	موافق بشدة (5)	موافق (4)	محايد (3)	معارض (2)	معارض بشدة (1)	التعديل المقترح
18	اقدر مراعاة الاهداف للفروق الفردية بين الطلبة						
19	اشعر ان الاهداف تتلاءم مع مستوى الطلبة و تلبي احتياجاتهم المعرفية						
20	اقدر صياغة الاهداف بعبارات واضحة						
21	اقدر وجود قائمة بالأهداف التعليمية قبل كل وحدة						
22	اعتقد ان الاهداف متنوعة حسب مجالات التعلم الثلاثة (المعرفي،الانفعالي،النفسحركي)						
23	اشعر انه من الممكن تحقيق الاهداف						
24	ارى ان الاهداف تتناسب زمنيا مع المطلوب من الاداء						

المحور الثالث: الانشطة و اساليب التدريس

الرقم	الفقرة	موافق بشدة (5)	موافق (4)	محايد (3)	معارض (2)	معارض بشدة (1)	التعديل المقترح
25	اعتقد ان المناهج المطورة تحفز الطلبة على زيارة المكتبة						
26	اقدر ما تقدمه المنتديات و المواقع الالكترونية على الشبكة العنكبوتية من انشطة ذات علاقة						
27	ابدي اهتماما بتنفيذ كافة الانشطة الواردة في المناهج المطورة						
28	اتقيد باستراتيجيات التدريس الواردة في الكتاب و ما يصاحبها من اجراءات						
29	اشعر بوجود تكامل بين الموضوعات و الانشطة المصاحبة لها						
30	ارى ان المناهج المطورة تحفز عملية البحث من مصادر مختلفة						
31	تساعدني المناهج المطورة على تفعيل الوسائط التعليمية						
32	استمتع بتنوع الانشطة في مناهج الرياضيات المطورة						
33	اميل إلى استخدام التقنيات التعليمية الواردة في المناهج المطورة						
34	يريحني الترابط بين الانشطة و التدريبات وبيئة التعلم في المناهج المطورة						
35	استمتع في تنفيذ الانشطة التعليمية الصفية وغير الصفية الواردة في المنهاج						

36	يريحني الترابط بين الانشطة و التدريبات مع عنوان الوحدة التابعة لها						
37	تستثيرني التدريبات المثيرة لأساليب التفكير المنوعة لدى الطلبة						
38	اعتقد ان التدريبات قابلة للتنفيذ						
39	تراعي التدريبات الفروق الفردية						
40	اشعر بوجود تكامل بين الموضوعات و الاساليب التعليمية المصاحبة لها						

المحور الرابع: التقويم

الرقم	الفقرة	موافق بشدة (5)	موافق (4)	محايد (3)	معارض (2)	معارض بشدة (1)	التعديل المقترح
41	اعتقد ان عدد الاسئلة للمهارة الواحدة مناسب						
42	اشعر بالارتياح لترابط التقويم مع اهداف المنهاج المطور						
43	اعتقد ان اساليب التقويم في المنهاج مناسبة لقدرات الطلبة						
44	يريحني مناسبة التقويم مع مستوى الطلبة						
45	ارى الدقة في صياغة التقويم						
46	اقدر بان التقويم للوحدة قابل للقياس						
47	اشعر بوجود اساليب متنوعة للتقويم						
48	ارى الوضوح في صياغة التقويم						

الملحق رقم (2)

أسماء المحكمين

الرقم	الاسم	مكان العمل
1	الاستاذ الدكتور محمود الحديدي	جامعة الشرق الاوسط
2	الاستاذ الدكتور عباس الشريفي	جامعة الشرق الاوسط
3	الاستاذ الدكتور عبدالجبار البياتي	جامعة الشرق الاوسط
4	الدكتور عوض عبداللطيف الطراونة	الجامعة الاردنية
5	الدكتورة عبير خليل رمانة	الجامعة الامريكية
6	الدكتور عصري علي سليمان	جامعة البلقاء التطبيقية
7	الدكتور فرحان المشاقبة	كلية علوم الطيران
8	الدكتورة ايناس عوض	وزارة التربية والتعليم
9	جهاد ابو ركب	مشرفة رياضيات في وزارة التربية والتعليم
10	فاطمة الاسمر	معلمة رياضيات في وزارة التربية والتعليم

الملحق رقم (3)

اداة الرسالة بصورتها النهائية

معلومات شخصية

ارجو وضع اشارة (X) في المكان المناسب

1. **الجنس ذكر .... أنثى...........**
2. **العمر ....**
3. **المؤهل الاكاديمي**

بكالوريوس........ ماجستير......

4. **عدد سنوات الخبرة**

من سنه إلى اقل من 5 سنوات............

من 5 سنوات إلى اقل من 10 ....

اكثر من 10 سنوات ....

المحور الاول: الأهداف

الرقم	الفقرة	موافق بشدة (5)	موافق (4)	محايد (3)	معارض (2)	معارض بشدة (1)
1	اقدر مراعاة الاهداف للفروق الفردية بين الطلبة					
2	اشعر ان الاهداف تتلاءم مع مستوى الطلبة و تلبي احتياجاتهم المعرفية					
3	اقدر صياغة الاهداف بعبارات واضحة					
4	اقدر وجود قائمة بالأهداف التعليمية قبل كل وحدة					
5	اعتقد ان الاهداف متنوعة حسب مجالات التعلم الثلاثة (المعرفي،الانفعالي،النفسحركي)					
6	اشعر انه من الممكن تحقيق الاهداف					
7	ارى ان الاهداف تتناسب زمنيا مع المطلوب من الاداء					

المحور الثاني: المحتوى

الرقم	الفقرة	موافق بشدة (5)	موافق (4)	محايد (3)	معارض (2)	معارض بشدة (1)
8	اعتقد ان عدد الحصص تتلاءم مع تدريس المناهج المطورة					
9	ارى ان المادة العلمية تتلاءم مع مستوى الطلبة					
10	اشعر ان المناهج المطورة تواكب التطورات الحديثة					
11	يسعدني خلو المناهج المطورة من الاخطاء العلمية					
12	يسعدني خلو المناهج المطورة من الاخطاء اللغوية					

الرقم	الفقرة	موافق بشدة (5)	موافق (4)	محايد (3)	معارض (2)	معارض بشدة (1)
13	يتناسب اخراج الكتاب المدرسي في مظهره العام للمرحلة العمرية					
14	اقدر ما تحتويه المناهج من خبرات جديدة للطلبة					
15	يسعدني الترابط و التكامل الموجود بين مقررات التخصص الواحد في مختلف المراحل التعليمية					
16	اشعر بشمولية انماط التفكير المختلفة في مناهج الرياضيات					
17	اقدر اسهام المناهج في تحفيز التعلم الذاتي عند الطلبة					
18	اعتقد ان المناهج المطورة تسهم في تنمية مهارات الطلبة بمختلف مستوياتهم					
19	اعتقد ان المناهج المطورة تدفع اولياء الامور للاهتمام بمستويات أبنائهم					
20	اقدر التطابق بين محتوى المنهاج و اهدافه					
21	اقدر التنوع بين موضوعات الكتاب					
22	تريحني قائمة المحتويات الواردة في كتاب الرياضيات					
23	يريحني ما ورد في الكتاب من عناوين رئيسة وفرعية بشكل مميز					
24	اقدر الترابط بين موضوعات الكتاب					

المحور الثالث: الانشطة و اساليب التدريس

الرقم	الفقرة	موافق بشدة (5)	موافق (4)	محايد (3)	معارض (2)	معارض بشدة (1)
25	اعتقد ان المناهج المطورة تحفز الطلبة على زيارة المكتبة					
26	اقدر ما تقدمه المنتديات و المواقع الالكترونية على الشبكة العنكبوتية من انشطة ذات علاقة					

27	ابدي اهتماما بتنفيذ كافة الانشطة الواردة في المناهج المطورة					
28	اتقيد باستراتيجيات التدريس الواردة في الكتاب و ما يصاحبها من اجراءات					
29	اشعر بوجود تكامل بين الموضوعات و الانشطة المصاحبة لها					
30	ارى ان المناهج المطورة تحفز عملية البحث من مصادر مختلفة					
31	تساعدني المناهج المطورة على تفعيل الوسائط التعليمية					
32	استمتع بتنوع الانشطة في مناهج الرياضيات المطورة					
33	اميل إلى استخدام التقنيات التعليمية الواردة في المناهج المطورة					
34	يريحني الترابط بين الانشطة و التدريبات وبيئة التعلم في المناهج المطورة					
35	استمتع في تنفيذ الانشطة التعليمية الصفية وغير الصفية الواردة في المنهاج					
36	يريحني الترابط بين الانشطة و التدريبات مع عنوان الوحدة التابعة لها					
37	تستثيرني التدريبات المثيرة لأساليب التفكير المنوعة لدى الطلبة					
38	اعتقد ان التدريبات قابلة للتنفيذ					
39	تراعي التدريبات الفروق الفردية					
40	اشعر بوجود تكامل بين الموضوعات و الاساليب التعليمية المصاحبة لها					

المحور الرابع: التقويم

الرقم	الفقرة	موافق بشدة (5)	موافق (4)	محايد (3)	معارض (2)	معارض بشدة (1)
41	اعتقد ان عدد الاسئلة للمهارة الواحدة مناسب					
42	اشعر بالارتياح لترابط التقويم مع اهداف المنهاج المطور					

					اعتقد ان اساليب التقويم في المنهاج مناسبة لقدرات الطلبة	43
					يريحني مناسبة التقويم مع مستوى الطلبة	44
					ارى الدقة في صياغة التقويم	45
					اقدر بان التقويم للوحدة قابل للقياس	46
					اشعر بوجود اساليب متنوعة للتقويم	47
					ارى الوضوح في صياغة التقويم	48